



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA DE HUMANIDADES LIC. PSICOPEDAGOGÍA

COMPRENSIÓN LECTORA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
DE LA LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNSAM CICLO 2018

Autoras:

MAIDANA, Jéssica,
MÜLLER, Deborah,
RIVAS, Marina.

Docente Tutor

FERRONI, Marina

Universidad Nacional de San Martín.

Escuela de Humanidades.

Licenciatura en Psicopedagogía.

Fecha de presentación: 7 de Julio de 2020



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA DE HUMANIDADES LIC. PSICOPEDAGOGÍA

COMPRENSIÓN LECTORA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
DE LA LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNSAM CICLO 2018

Autoras:

MAIDANA, Jélica,
MÜLLER, Deborah,
RIVAS, Marina.

Docente Tutor

FERRONI, Marina

Universidad Nacional de San Martín.

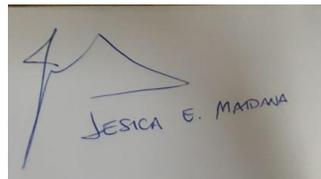
Escuela de Humanidades.

Licenciatura en Psicopedagogía.

Fecha de presentación: 7 de Julio de 2020

COMPRESIÓN LECTORA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA
LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNSAM CICLO 2018

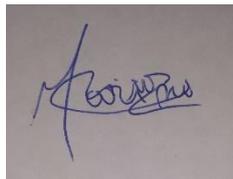
MAIDANA, Jésica.

Handwritten signature in blue ink that reads "JÉSICA E. MAIDANA". The signature is written in a simple, blocky style.

MÜLLER, Deborah.

Handwritten signature in blue ink that reads "Deborah Müller". The signature is written in a cursive style.

RIVAS, Marina.

Handwritten signature in blue ink that reads "Marina Rivas". The signature is written in a cursive style.

(Firma del evaluador)

(Fecha de evaluación)

RESUMEN

La presente tesina tiene como objetivo analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje, las habilidades de comprensión lectora con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Con tal fin se realizó un muestreo no probabilístico y de fuente primaria. La población analizada estuvo conformada por estudiantes que cursaron la materia Biología del primer año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía durante el año 2018, de la Universidad Nacional de San Martín.

Se aplicaron las pruebas estandarizadas ACRA Y PROLEC-SE y se utilizaron los datos del rendimiento académico de los estudiantes que participaron en la muestra.

A partir del rendimiento académico, se conformaron dos grupos de sujetos: un grupo con un alto nivel de rendimiento y un grupo con rendimiento más bajo.

Los resultados sugieren la existencia de una relación positiva entre el nivel de comprensión lectora y los puntajes totales del rendimiento académico; sin embargo, no se encontraron relaciones significativas entre las medidas de rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje y tampoco se halló una relación significativa entre el nivel de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes que participaron en la muestra.

Al realizar un análisis cualitativo sobre la relación entre el rendimiento académico, los niveles de comprensión lectora y las escalas de adquisición y codificación de la información se observó una relación positiva entre el rendimiento académico y la comprensión lectora. Asimismo se observa la existencia de una relación significativa entre las estrategias que utilizan con más frecuencia los estudiantes que tienen un alto rendimiento académico.

Palabras clave:

COMPRESIÓN LECTORA- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE- RENDIMIENTO ACADÉMICO- ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS- PSICOPEDAGOGÍA.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	9
Área y tema de investigación	9
Planteamiento del problema de investigación	9
Pregunta de investigación.....	10
Relevancia y justificación	10
Hipótesis.....	12
Objetivos	12
<i>Objetivo general</i>	12
<i>Objetivos específicos</i>	12
MARCO TEÓRICO.....	13
Habilidades de comprensión lectora	13
Reconocimiento de palabras durante la lectura de textos	15
La comprensión lectora en estudiantes universitarios.....	16
Relación entre rendimiento académico y comprensión lectora.....	18
Las estrategias de aprendizaje	19
Las estrategias de aprendizajes en alumnos universitarios	20
Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico	27
METODOLOGÍA	28
Tipo de diseño	28
Universo y muestra.....	28
<i>Universo</i>	28
<i>Muestra</i>	28
Fuentes e instrumentos	29
<i>Fuentes</i>	29
<i>Instrumentos</i>	29
RESULTADOS.....	32
CONCLUSIONES	47
BIBLIOGRAFÍA.....	50
CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR.....	58

APÉNDICES.....	64
Subtest comprensión de textos (Prolec-Se).....	64
Protocolo del subtest comprensión de textos (Prolec-Se).....	67
Test ACRA.....	69

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Escala 1 Estrategias de Adquisición de la información	25
Tabla 2 Escala 2 Estrategias de Codificación de la información	26
Tabla 3 Escala 3 Estrategias de Recuperación de la información	27
Tabla 4 Escala 4 Estrategias de Apoyo	28
Figura 1 Histograma de la medida de rendimiento académico	30
Figura 2 Histograma de la medida de comprensión lectora	30
Figura 3 Histograma de la medida de estrategia de adquisición	31
Figura 4 Histograma de la medida de estrategia de codificación	31
Figura 5 Histograma de la medida de estrategia de recuperación	31
Figura 6 Histograma de la medida de estrategia de apoyo	31
Tabla 5 Estadísticos descriptivos de las variables analizadas por grupo de estudiantes según rendimiento	32
Figura 7 Comparación entre grupos de rendimiento en las medidas obtenidas en todas las pruebas	33
Tabla 6 Correlaciones entre todas las habilidades evaluadas	33
Figura 8 Medias de estrategias de aprendizaje de los grupos de alto y bajo rendimiento académico y los baremos del test	35
Figura 9 Medidas de comprensión lectora de los grupos de alto y bajo rendimiento y los baremos del test	35
Figura 10 Comparación de medias en comprensión lectora, literal e inferencial de los grupos de alto y bajo rendimiento	36
Figura 11 Comparación de los niveles de comprensión lectora en grupos de alto y bajo rendimiento académico	37
Figura 12 Estrategias utilizadas con mayor frecuencia según la estructura factorial de la escala de Adquisición del test ACRA	38
Figura 13 Estrategias utilizadas con mayor frecuencia según la estructura factorial de la escala de Codificación del test ACRA	39
Figura 14 Estrategias utilizadas con mayor frecuencia según la estructura factorial de la escala de Recuperación del test ACRA	40

Figura 15 Estrategias utilizadas con mayor frecuencia según la estructura factorial de la
escala de Apoyo del test ACRA 40

INTRODUCCIÓN

Área y tema de investigación

En este trabajo se abordará como tema el análisis de la relación entre el nivel de comprensión lectora, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la UNSAM, ciclo 2018.

Si bien se plantea un trabajo que corresponde específicamente al área de la Psicopedagogía, el tema se relaciona también con otras áreas de interés, como la Educación.

Planteamiento del problema de investigación

En los estudios sobre la práctica educativa han ido cobrando cada vez mayor importancia las investigaciones sobre comprensión lectora y estrategias de aprendizaje (Monereo 2007; Graffigna 2008; González 1998 y Martín 2012).

En primer lugar, estos estudios ponen de manifiesto las dificultades de comprensión lectora que experimentan niños y adultos en distintos ámbitos educativos y particularmente en el nivel superior. Las dificultades para identificar ideas principales y expresarlas de forma adecuada, relacionar la información previa con la de los textos o brindar ejemplos para incorporarlos a la realidad, son algunas de las señales más evidentes de las dificultades por las que atraviesan los estudiantes del nivel superior en el proceso de lectura de textos académicos (Graffigna, 2008).

Por otra parte las estrategias de aprendizaje comienzan a ocupar un lugar central en los proyectos educativos que toman como meta fundamental el “aprender a aprender”. Investigaciones en esta línea (Salim, 2006; Graffigna 2008) señalan los principales obstáculos con los que se enfrentan los estudiantes al ingresar a niveles superiores: déficit en las estrategias de aprendizaje, falta de motivación, vínculo con el sistema institucional, experiencias, docentes y enfoques de aprendizaje entre otros. La prolongación de carreras, la deserción, las dificultades en los exámenes, son algunas de las formas en las que se manifiestan estas cuestiones.

Teniendo en cuenta la variedad de elementos que afectan el inicio de la vida académica de los estudiantes del nivel superior, resulta fundamental analizar el impacto que el nivel de la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje tienen sobre el rendimiento académico universitario.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre el nivel de la comprensión lectora, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Psicopedagogía, en la UNSAM?

Relevancia y justificación

Uno de los objetivos al llevar a cabo este trabajo es contribuir al desarrollo de investigaciones sobre las competencias lectoras de los estudiantes y brindar información a docentes y profesionales de la enseñanza sobre las estrategias que utilizan los jóvenes que ingresan a la universidad para apropiarse de los textos, saberes y conocimientos que se les proporcionan.

Un joven que ingresa a la universidad se enfrenta, además de a un universo nuevo y desconocido, a una cantidad de textos académicos que le implican un enorme desafío. Habitualmente se da por supuesto que los estudiantes que ingresan a estudios superiores poseen una amplia experiencia en lectura de este tipo de textos y que además entienden lo que leen; sin embargo esto no siempre sucede.

Existen distintos dispositivos que evalúan los aprendizajes de los estudiantes y dan a conocer estadísticas de los logros alcanzados y los desafíos pendientes en distintas áreas, una de ellas es la prueba Aprender. Este programa evaluó en 2017 a estudiantes de 5° y 6° año de secundaria en Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Naturales. En el caso de Lengua, el 37,5% de los estudiantes alcanzó niveles de desempeño básico o por debajo de este nivel.

Estos resultados sugieren que existen 55.228 jóvenes que han manifestado dificultades para resolver la mayoría de las consignas de la prueba, centradas en las habilidades de comprensión de textos. Los jóvenes responden, en textos sencillos literarios y no literarios, a aspectos globales muy simples como la función del paratexto gráfico en

una nota periodística y el género o la secuencia de hechos en cuentos breves. En el nivel textual local, recuperan información literal reiterada, reconocen el significado de vocablos de uso frecuente ayudados por el contexto lingüístico e identifican la función de algunos elementos enunciativos muy elementales. Los estudiantes con un nivel de desempeño por debajo del nivel básico hacen lecturas completas pero literales. No releen y sólo recuerdan información literal muy reiterada.

Según esta prueba, son 60.473 estudiantes los que tienen un nivel de desempeño básico que pueden recuperar información inferencial simple y pueden localizar información literal de párrafos destacados en una primera lectura o en relecturas parciales. En los aspectos globales del texto, reconocen la idea central de un texto no literario cuando las opciones de respuesta son fácilmente descartables frente a la opción correcta e identifican características de personajes destacados de cuentos breves de ciencia ficción. En cuanto a los aspectos locales, recuperan información que se encuentra localizada en el comienzo o al final de los párrafos, sobre todo, si se ubica al inicio del texto o cuando dicha información está destacada por algún recurso gráfico (uso de negrita) o es parte de los paratextos. También reconocen recursos enunciativos que colaboran con la interpretación de la trama de un texto literario y reemplazan conectores con valor semántico equivalente.

Por ello es necesario trabajar para que los estudiantes logren sortear estas dificultades que les impiden acceder a una adecuada adquisición de la información que necesitan para afrontar sus estudios.

En el caso del rendimiento académico de los estudiantes en las universidades nacionales, un indicador disponible es el número de materias aprobadas por aquellos que se reinscriben en un año determinado. En el año 2010, el 25,7 % de los jóvenes que se reinscribieron en las universidades nacionales había aprobado ninguna o una materia el año previo. En algunas universidades este guarismo era aún superior, llegando al extremo de representar la mitad de los estudiantes reinscritos (García de Fanelli, 2014).

Los datos obtenidos en este trabajo brindan información sobre la incidencia de las habilidades de comprensión lectora sobre la adquisición de conocimientos y cómo las estrategias para leer de forma eficaz textos académicos contribuyen con la comprensión lectora.

Hipótesis

Los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía (año lectivo 2018) que cursan la asignatura “Biología” y que utilizan estrategias de aprendizaje pero poseen un bajo nivel de comprensión lectora, tienen un menor rendimiento académico que los estudiantes que poseen un alto nivel de comprensión lectora.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje y comprensión lectora con el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNSAM.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de aprendizaje presentes en los estudiantes de la carrera.
- Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la carrera.
- Identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes.
- Analizar la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes.
- Analizar la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes.
- Conocer las relaciones entre el nivel de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Habilidades de comprensión lectora

La comprensión de textos escritos es un proceso activo y constructivo que pretende la interpretación coherente del significado de un texto. Es una actividad de integración, en la que confluyen múltiples mecanismos mentales que llevan a cabo diferentes tareas complejas (Abusamra, 2014).

Para construir el significado de un texto escrito, los lectores deben comprender información literal de los textos, pero también deben realizar inferencias para completar la información que el texto no expresa de manera explícita. Las inferencias se realizan a partir de la información textual sumada a los conocimientos previos del lector (González, 1998).

Existen distintos modelos para explicar el proceso de comprensión lectora (Difabio, 2005). El modelo ascendente propone que el proceso de comprensión se encuentra ligado exclusivamente a la decodificación de signos y se produce en una sola dirección desde las letras a las palabras y desde las palabras a las oraciones, así hasta llegar a unidades más altas y complejas del texto escrito. De esta manera el significado es resultado de una limitada interacción del sujeto con el texto en la cual cada proceso de comprensión textual es condición del siguiente, en un orden progresivo y secuencial (Gough, 1972; Samuels y LaBerge, 1974 citado en Ferreri 2015)

Por otro lado, el modelo descendente entiende la comprensión lectora como un proceso en el cual el lector realiza inferencias a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias e hipótesis de lectura. Esta propuesta totalmente opuesta a la anterior postula que el lector fluido “[...] sólo busca en la información textual la confirmación de hipótesis conceptualmente derivadas” (Difabio, 2005, p.33). La comprensión desde esta perspectiva iría desde los procesos de orden superior a los procesos de orden inferior, quedando fuera de discusión la relevancia de la velocidad de decodificación la cual es mayor a la formación de hipótesis y la percepción visual como acompañante de este proceso de interpretación.

Finalmente, para el modelo interactivo la construcción de significados resulta de la interacción del lector con el texto y con su conocimiento previo. El texto brinda la información visual, sintáctica y retórica y el conocimiento previo del lector proporciona el

contexto en el que sitúa lo que se lee y lo que se va a leer, además de dar lugar a las hipótesis que puedan llegar a generarse sobre el texto. De esta manera un lector fluido puede interactuar con la lectura a medida que va leyendo.

Por otra parte, se ha señalado que el lector puede acceder a diferentes niveles de comprensión de un texto. El nivel que el lector alcance se encuentra en estrecha relación con diferentes variables como: los conocimientos previos del lector, sus habilidades lectoras y la complejidad del texto entre otros (Alvarado y Silvestri, 2004; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Señala Van Dijk y Kintsch (1983) que en un primer nivel de procesamiento, el lector debe comprender las palabras y oraciones que forman parte del texto. Para ello es necesario conocer el significado de las palabras, poder reconocerlas y decodificarlas. El resultado de esta operación sería poder construir la superficie del texto.

En un segundo nivel se ubica la base del texto. El lector elabora la información proporcionada por la superficie y realiza una representación del significado explícito del texto más las inferencias que le permiten construir un todo coherente. En este nivel se distinguen dos aspectos, la micro y la macro estructura.

La microestructura refiere a la comprensión de todos los elementos del texto, estableciendo además relaciones de coherencia entre ellos. Para ello es necesario que el sujeto que lee pueda establecer y seguir el hilo conductor de la temática del texto, extrayendo de cada oración, frase y párrafo las ideas principales.

Por otro lado la macroestructura apunta a alcanzar el núcleo del texto leído, dejando a un lado ideas accesorias y poniendo énfasis en las ideas principales del texto. La síntesis de estas ideas daría como resultado el significado del texto. Esta operación necesita una mayor capacidad de abstracción y generalización para poder jerarquizar la información y determinar cuáles conceptos son los más relevantes.

El modelo de situación es el último nivel y el de mayor profundidad en la comprensión lectora. Este nivel implica la interacción entre la información que brinda el texto y la integración que realiza el lector a partir de sus conocimientos previos. En este proceso, el texto se enriquece con la nueva información que provee el texto y el conocimiento previo se reestructura para incorporar esa información.

Es importante aclarar que la elaboración que hace el lector de los distintos niveles no es necesariamente lineal o consecutivo, sino que puede seguir distintas secuencias.

Reconocimiento de palabras durante la lectura de textos

Una de las habilidades básicas para que el lector pueda construir el significado de un texto es el reconocimiento de las palabras durante la lectura. En este proceso el lector convierte una serie de símbolos escritos (grafemas) en sonidos (fonemas) para acceder a su significado. A este proceso se lo denomina decodificación y se define como la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto (Abusamra et al., 2010).

Para que el lector pueda construir el significado de un texto, es indispensable que el nivel subléxico (conversión de grafema en fonema) de procesamiento se encuentre automatizado y no consuma recursos cognitivos durante la lectura (Alvarado y Silvestri, 2004).

En efecto, numerosas investigaciones han señalado que un proceso de decodificación lento y laborioso consumiría recursos cognitivos que deben destinarse a la construcción de significados a partir del texto (Ferroni, Barreyro, Mena y Diuk, 2019; van den Broek, Espin, McMaster y Helder, 2017) razón por la cual resulta indispensable que los sujetos puedan desarrollar velocidad en el reconocimiento de palabras.

Las investigaciones que han estudiado el tema señalan que a medida que los lectores iniciales desarrollan cierto nivel de conocimiento de las correspondencias y cierto nivel de conciencia fonológica, logran reconocer palabras a través del proceso de recodificación fonológica (Aro y Lytinen, 2016). Sin embargo, este mecanismo no garantiza que las palabras sean reconocidas a la velocidad adecuada para que la lectura sea fluida (Paige y Rasinsky, 2014; Suarez-Coalla, Ramos, Álvarez-Cañizo y Cuetos, 2014).

La automatización en el reconocimientos de las palabras se desarrolla a partir de que los sujetos puedan almacenar representaciones ortográficas que especifican las letras que componen dichas unidades y la ubicación de los grafemas dentro de ellas (Perfetti, 1992).

El conjunto de representaciones que se encuentran almacenadas en el Área Visual de las Palabras (en inglés, Visual Word FormArea VWFA) (Wimmer, Luderdorfer, Richlan

y Kronbichler, 2016) constituye el nivel de conocimiento ortográfico de los sujetos que permite la imprescindible transición desde la recodificación lenta y laboriosa del comienzo del desarrollo del proceso de alfabetización hacia la lectura fluida y la comprensión de textos (Ouellette y Van Daal, 2017).

La comprensión lectora en estudiantes universitarios

La comprensión de textos escritos en la universidad se considera un pilar fundamental para la adquisición de conocimientos y aprendizajes significativos (Calderón Ibañez y Quijano-Peñuela, 2010).

Los jóvenes que ingresan a la universidad, deben realizar operaciones intelectuales de abstracción y de relación, deben manejar un léxico especializado y deben realizar síntesis de los textos, para generar nueva información (Mahecha y Noriega, 2012).

Pero también el proceso de comprensión de textos escritos requiere que los estudiantes puedan incluir todos los componentes de un texto en una representación semántica unificada, proceso que requiere que puedan realizar deducciones, que puedan establecer relaciones de causa y consecuencia, correlaciones y comparaciones entre ideas (Flores, Meza y Vilchez, 2009).

Los estudiantes que cursan estudios superiores, universitarios o terciarios, deben manejar diversas fuentes bibliográficas y entrar en contacto con distintas estructuras textuales, ya que los textos comunican un saber específico y requieren el empleo de distintos modos discursivos de exposición, explicación y argumentación. Para que todo esto suceda resulta necesario que se acerquen desde un lugar específico y singular a cada texto (Carlino, 2005).

En este sentido es imprescindible entonces desarrollar en la universidad “una didáctica de la lectura para la comprensión crítica” (De Moreno, 2008, p.506); es decir, una forma de trabajo con textos que propicie a los estudiantes diferentes prácticas de lectura sobre distintos temas y textos que tengan posturas diferentes favoreciendo así la construcción de sus propios juicios sobre lo leído y la toma de decisiones sobre cada tema aprendido.

A pesar de la importancia del desarrollo de las habilidades de comprensión de textos escritos, las investigaciones señalan que un gran número de estudiantes universitarios experimentan dificultades para comprender lo que leen (Sanchez Chévez, 2012).

En términos generales, estas investigaciones señalan que las dificultades para comprender textos se deben a la falta de estrategias de los lectores para extraer las estructuras de mayor significado, sumado a la carencia de hábitos e interés por la lectura (Sanchez Chévez, 2012) y, en ocasiones, a la falta de espacios universitarios de reflexión y motivación que permitan a los estudiantes cumplir con todas las exigencias académicas que demanda la universidad (Peña, 2000 citado en Chévez, 2012).

Se ha señalado también que las dificultades que experimentan los estudiantes para comprender textos escritos se vinculan principalmente a la falta de abordaje de los textos (Neira Martínez, Reyes y Riffo Ocares, 2015; Arrieta y Meza, 1997) y del choque que se da entre las nuevas experiencias de lectura presentes en los contextos universitarios, las cuales resultan muy distintas a las experimentadas en la escuela secundaria (Carlino, 2005).

Definición de rendimiento académico

En la actualidad, la mayoría de las universidades determinan criterios propios para evaluar el nivel de rendimiento; lo hacen a partir de distintas variables como el promedio de cada materia que cursa el estudiante, la cantidad de materias que cursa y la asistencia, entre muchas otras. Las calificaciones entonces son producto de estos condicionantes personales, de las didácticas del docente y de los factores contextuales e institucionales (Navarro, 2003).

Es por ello que se ha definido el concepto de rendimiento como multicausal, ya que incluye diferentes y complejos factores que actúan sobre la persona que aprende. Al ser multicausal, el rendimiento académico puede ser analizado a partir de cualquiera de los múltiples factores que lo conforman (García y Palacios, 2000; Ruiz, Ruiz, Ruiz, 2010).

Entre esos factores se encontrarían el nivel socioeconómico de los estudiantes, la amplitud de los programas de estudio que proponen las instituciones universitarias, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los estudiantes y el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000; Vargas, 2007).

García y Palacios (2000) explican que esta suma de factores que definen el rendimiento académico hace de éste un constructo dinámico. Sin embargo, al mismo tiempo, el rendimiento académico resulta también estático ya que atiende al aprendizaje generado por el estudiante.

Vargas (2007) clasifica al rendimiento académico en base a tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales. En los determinantes personales se incluyen factores de carácter personal como la competencia cognitiva, la motivación, el autoconcepto académico, la autoeficacia percibida, el bienestar psicológico, la satisfacción y abandono con respecto a los estudios, la asistencia a clases, aptitudes, género y formación académica previa a la universidad, entre otros.

Los determinantes sociales que se relacionan con los factores de la vida académica del estudiante son, entre otros, el entorno familiar, el nivel educativo de los padres o adultos responsables del estudiante, el contexto socioeconómico, las variables demográficas y las diferencias sociales.

Por último, los determinantes institucionales se encuentran asociados al rendimiento académico desde el punto de vista de la toma de decisiones y comprenden la elección de los estudios según interés del estudiante, la complejidad en los estudios, las condiciones institucionales, los servicios institucionales de apoyo, el ambiente estudiantil, la relación estudiante-profesor y los exámenes específicos de ingreso a la carrera (Vargas, 2007).

En esta tesina el rendimiento académico se ha definido como el cumplimiento de los objetivos, metas y logros establecidos para la asignatura cursada por el estudiante en el proceso de su carrera profesional. El grado de cumplimiento se expresa en una nota cuantitativa en una escala de 1 a 10 puntos promedio de las calificaciones de toda la cursada (Garay, 2011).

Relación entre rendimiento académico y comprensión lectora

Un numeroso grupo de investigaciones ha abordado el estudio de la relación entre los procesos de comprensión lectora y el nivel de rendimiento académico. En términos generales, los datos arrojados en estos trabajos señalan correlaciones muy importantes entre las medidas del procesamiento textual y el rendimiento académico de los sujetos (Anaya Nieto, 2003; Rinaudo y González, 2002).

Específicamente, los estudios señalan la existencia de una estrecha relación entre la comprensión de textos expositivos-argumentativos, de estilo académico, y el rendimiento académico; relación que se ve mediada por las variables sociodemográficas de los estudiantes (Guerra García y Guevara Benítez, 2017).

Este conjunto de investigaciones también sugiere una estrecha relación entre el rendimiento académico, las habilidades inferenciales de los estudiantes y el nivel de procesamiento estructural del texto.

Por otra parte, se señala que el entrenamiento de habilidades relacionadas con la comprensión de textos tiende a elevar las calificaciones y el rendimiento general de los estudiantes. Caso Niebla y Hernández Guzmán (2007) corroboraron que al entrenar distintas habilidades, entre ellas la comprensión lectora, las calificaciones y el rendimiento de los estudiantes tiende a mejorar.

Las estrategias de aprendizaje

La noción de “estrategias de aprendizaje” (de aquí en adelante EA) fue definida por varios autores desde hace ya varias décadas.

Dansereau (1985), por ejemplo, define a las EA como procedimientos internos no observables que activan los procesos de aprendizaje que las personas utilizan. En ese sentido, las estrategias son secuencias integradas de actividades que se llevan a cabo con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información.

Por su parte, Pressley, Goodchild, Fleet y Zajchowski (1989), definieron a las EA como procesos que si se correlacionan con las tareas que presentan los profesores a sus estudiantes, facilitan el rendimiento académico. Justicia y Cano (1996) amplían la definición anterior explicando que las estrategias sirven también para traducir de modo eficaz y eficiente la información en respuesta.

Poniendo el foco en los estudiantes del nivel superior, Monereo (1994) define a las EA como técnicas de aprendizaje orientadas a favorecer el aprendizaje en personas adultas, en las cuales los recursos pueden variar en función de los objetivos, los contenidos, la formación previa, las posibilidades, las capacidades y las limitaciones personales que tengan los estudiantes.

Alexander, Graham y Harris (1998), por su parte, describieron las EA como una forma de conocimiento procedimental: el conocimiento de “cómo hacer diferentes cosas”. Las EA facilitan el aprendizaje, mejoran el rendimiento, tienen un sentido consciente; es decir, el alumno las aplica conscientemente para lograr un resultado deseado, requieren de habilidad y voluntad para aprenderlas y utilizarlas de forma correcta.

De Mola Garay (2011) define a las EA como procedimientos mentales que se realizan por decisión voluntaria, de forma consciente y con una intención específica. Según el autor, las EA serían herramientas que los alumnos implementan a través de técnicas y actividades, para lograr el aprendizaje, comprenderlo y darle un significado.

A pesar de las diferentes definiciones que se fueron desarrollando durante el avance de las investigaciones, en la actualidad se definen las EA como procesos que facilitan el rendimiento académico (Donker, 2014).

Ahora bien, resulta necesario que los alumnos sean capaces de conocer y aprender el amplio abanico de EA que podrían utilizar para poder adquirir y darle sentido al aprendizaje que van consiguiendo. Valenzuela (1998, citado en De Mola Garay, 2011) explica que a los estudiantes se les debe enseñar el conocimiento declarativo y el conocimiento condicional de las EA. El conocimiento declarativo es saber qué tipo de estrategias existen y cómo se emplean y el conocimiento condicional es comprender cuándo y dónde es más adecuado emplearlas.

Por último, cabe destacar que, desde la perspectiva de esta tesina y como lo plantean numerosos autores, las EA son consideradas secuencias integradas de procedimientos o procesos cognitivos que dirigen y activan el desarrollo de la adquisición, almacenamiento y utilización de la información (Nisbett y Shuck Smith, 1987 citado en Román Sánchez Y Gallego Rico, 2008).

Las estrategias de aprendizajes en alumnos universitarios

Los resultados de diferentes investigaciones no dejan lugar a dudas respecto a que el uso que los estudiantes hacen de sus EA está íntimamente relacionado con sus características motivacionales (Roces, González y Tourón, 1992). Algunos de estos estudios sugieren que la interacción entre la motivación y el uso de estrategias influyen en el rendimiento académico (Pintrich, 1989 citado en Rocés, González y Tourón, 1995).

En la actualidad existen diferentes tests o cuestionarios que permiten evaluar las EA de los estudiantes que se encuentran cursando el nivel medio y el ámbito universitario.

Entre estos cuestionarios se encuentra la Evaluación de las Estrategias de Aprendizajes de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) (Gargallo, Suárez y Pérez, 2009) el cual toma como fundamentales para el aprendizaje tres dimensiones: la voluntad, la capacidad y la autonomía.

Los autores agrupan las EA de los estudiantes universitarios en dos escalas. La primera escala es denominada “de estrategias afectivas, de apoyo y control” que incluye estrategias motivacionales y metacognitivas. La segunda escala se relaciona con el procesamiento de la información, incluye las estrategias de búsqueda y selección de la información y las de procesamiento y uso.

En un segundo análisis, la primera escala fue dividida en cuatro subescalas: estrategias motivacionales; los componentes afectivos, las estrategias metacognitivas y las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos mientras que la escala relacionada con las estrategias metacognitivas fue dividida en dos subescalas: las estrategias de búsqueda y selección de la información y las estrategias de procesamiento y uso de la información.

Otro cuestionario para evaluar las Estrategias de Aprendizaje es el ACRA (Román Sánchez Y Gallego Rico, 2008) el cual divide las estrategias en cuatro escalas y pone especial relevancia en los procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información.

En la escala de adquisición (Tabla 1), los procesos atencionales conforman el primer paso para adquirir la información, el segundo paso son los procesos de repetición encargados de transformar y transportar la información, junto y en interacción con los procesos atencionales, desde el registro sensorial a la memoria de corto plazo.

Dentro de las estrategias atencionales, se distinguen las estrategias de exploración y las estrategias de fragmentación. Las primeras se utilizan cuando ya se poseen conocimientos sobre el material a leer, cuando los objetivos o metas son claros y cuando el material verbal disponible para el estudio no está bien organizado.

Se utilizan las estrategias de fragmentación cuando los conocimientos previos acerca del material a trabajar son escasos, cuando las metas u objetivos están claros y el material está bien organizado.

En el esquema general del procesamiento de la información, la estrategia de repetición posibilita que la información dure y facilita el traspaso de la información a la memoria a largo plazo.

Tabla 1

Escala 1 Estrategias de Adquisición de la información

Procesos Cognitivos	Estrategias de Aprendizaje		Tácticas de Adquisición
Adquisición	Atencionales	Exploración	Exploración
		Fragmentación	Subrayado lineal Subrayado idiosincrático Epigrafiado
	Repetición	Repetición	Repaso en voz alta
			Repaso mental Repaso reiterado

En la escala de codificación (Tabla 2) se identifican la utilización de nemotecnias, la elaboración de la información y la organización de la información como tres técnicas que permiten una correcta codificación de la información.

Durante la utilización de las estrategias nemotécnicas la información puede ser reducida a una palabra clave o pueden sintetizarse los elementos a aprender en siglas, frases, rimas, etc. Las estrategias de elaboración permiten que la nueva información se asocie o integre con los conocimientos previos del sujeto. Por su parte, las estrategias de

organización permiten que la información sea más significativa y más manejable por parte del estudiante.

En la escala de recuperación (Tabla 3) se identifican y evalúan las estrategias que favorecen la búsqueda de la información y la generación de respuesta. Dentro de esta escala se encuentran las estrategias de búsqueda y las estrategias de generación de respuesta.

Las estrategias de búsqueda de la información se hallan condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, el cual se da como resultado de las estrategias utilizadas para codificar la información.

Las estrategias de generación de respuesta debidamente realizada garantiza la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación.

Tabla 2*Escala 2 Estrategias de Codificación de la información*

Procesos Cognitivos	Estrategias de Aprendizaje	Tácticas de Codificación		
Codificación	Nemotecnización	Nemotecnias	Acrósticos	
			Acrónimos	
			Rimas	
			Muletillas	
			Loci	
			Palabras – Clave	
	Elaboración	Relaciones	Intracontenido compartidas	
		Imágenes	Imágenes	
		Metáforas	Metáforas	
		Aplicaciones	Aplicaciones	
		Autopreguntas	Autopreguntas Inferencias	
		Parafraseado	Parafraseado	
		Organización	Agrupamientos	Lógicas Temporales
			Secuencias	Lógicas Temporales
	Mapas		Mapas conceptuales	
			Matrices cartesianas	
Diagramas	Diagramas V Iconografiados			

Tabla 3*Escala 3 Estrategias de Recuperación de la información*

Procesos Cognitivos	Estrategias de Aprendizaje	Tácticas de Recuperación	
Recuperación o Evocación	De búsqueda	Nemotecnias	
		Metáforas	
		Mapas	
		Matrices	
		Secuencias	
	De generación de respuesta	Búsqueda de indicios	Claves Conjuntos Estados
		Planificación de respuesta	Libre asociación Ordenación
		Respuesta escrita	Redactar o decir
			Hacer
			Aplicar/Transferir

La escala de apoyo (Tabla 4) identifica dos tipos de estrategias: las socioafectivas y las metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas están relacionadas con el conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos de aprendizaje y de las estrategias cognitivas de aprendizaje que posee.

Las estrategias de autoconocimiento pueden aludir al “qué hacer”, “cómo hacerlo” y “por qué hacerlo”. Los autores explican que lo importante para el estudiante es saber

cuándo utilizar una estrategia; seleccionar la adecuada en cada momento y comprobar la eficacia de la estrategia utilizada.

Las estrategias de automanejo y las metacognitivas están relacionadas con los procesos de comprensión, para ello se requiere: planificación, evaluación y regulación.

Las estrategias socioafectivas están relacionadas con la autorrelajación, el autocontrol, la autoaplicación de autoinstrucciones positivas, escenas tranquilizadoras, etc.

Tabla 4

Escala 4 Estrategias de Apoyo

Procesos no-cognitivos	Estrategias de Apoyo	Tácticas de Apoyo	
Apoyo	Metacognitivas	Del “qué” y del “cómo”	
		Autococimiento Del “cuándo” y del “por qué”	
	Automanejo	Planificación	
		Regulación/Evaluación	
	Metacognitivas	Afectivas	Autoinstrucciones Autocontrol Contradistractoras
		Sociales	Interacciones sociales
		Motivacionales	Motivación intrínseca Motivación extrínseca Motivación de escape

Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

Distintas investigaciones han identificado que las EA se relacionan con el aprendizaje y con el nivel del rendimiento de los estudiantes (Roux y González, 2015).

En el estudio sobre estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios se llegó a la conclusión que se deben desarrollar y favorecer la aplicación de las estrategias afectivas y las estrategias metacognitivas de autoconocimiento, además de los procesos cognitivos individuales presentes en el aprendizaje, ya que tienen una incidencia positiva en el rendimiento académico (Gargallo, Suárez y Pérez, 2009).

A partir de las conclusiones obtenidas en la investigación llevada a cabo al validar el cuestionario CEVEAPEU se observó una relación positiva entre el rendimiento académico y la utilización de las estrategias afectivas, de apoyo y control (Gargallo, Suárez y Pérez, 2009). Los autores además encontraron que la estrategia metacognitiva de control y autorregulación tenía mayor poder predictivo sobre el rendimiento académico.

En otra investigación en la cual se utilizó el ACRA como elemento de evaluación, llegaron a la conclusión de que las estrategias de aprendizaje tienen una relación con el rendimiento académico, a partir de considerar al estudiante como un sujeto activo que se responsabiliza por la calidad y profundidad de sus aprendizajes (Chávez, 2004).

En efecto, en esta línea de investigación se señala que resulta fundamental brindarles a los estudiantes diversas EA, ya que la evidencia sugiere la ausencia de uso de estas estrategias para lograr aprendizaje significativo en la mayoría de los casos. También se menciona que el entrenamiento de las EA favorece el rendimiento académico, mejorando las posibilidades de trabajo y de estudio (Ortiz-Fernández, Moromi-Nakata, Quintana del Solar, Barra-Hinostroza, Bustos de la Cruz, Cáceres, Chein-Villacampa y Vargas, 2014).

En la investigación de Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008) llegaron a la conclusión de que un estudiante universitario con un buen perfil es el que logra adoptar un enfoque de aprendizaje significativo, con capacidades de autorregularse, que se motiva en el estudio, con confianza en sí mismo y que utiliza estrategias cognitivas y metacognitivas que lo habilitan a planificar, supervisar y revisar su proceso de aprendizaje.

Se observa a partir de estos estudios que existe una relación entre estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, aunque existen diferencias entre las diversas especialidades que estudiaron esta relación (López, 2002).

METODOLOGÍA

Tipo de diseño

Esta investigación sigue un enfoque cuantitativo ya que presenta un conjunto de procesos secuenciales para la recolección de datos. Estos datos se utilizan para corroborar la hipótesis de investigación basados además en la medición numérica y el análisis estadístico (Sampieri, 2014).

El trabajo sigue un diseño no experimental ya que pretende observar los fenómenos de la realidad tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos sin la manipulación deliberada de las variables (habilidades de comprensión lectora, estrategias de aprendizajes y rendimiento académico).

Según el nivel de alcance el estudio, es de tipo correlacional - descriptivo debido a que se pretende describir el comportamiento de las variables en la población seleccionada y tiene como finalidad analizar la relación de las variables de investigación (Sampieri, 2014).

El propósito de este trabajo es describir dichas variables y analizar su incidencia en un momento particular. Es por esto que el diseño elegido es de tipo transversal, ya que se enmarca en un contexto particular.

Universo y muestra

Universo

El universo de este trabajo estuvo conformado por estudiantes que cursaron el primer año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en el año 2018, de la Universidad Nacional de San Martín.

Muestra

La muestra incluyó 68 jóvenes, estudiantes de Psicopedagogía de 18 años o más, que se encontraban cursando la materia Biología correspondiente al primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Nacional de San Martín en el año 2018.

Antes de comenzar las sesiones de evaluación, los estudiantes firmaron un consentimiento informado expresando su conformidad para participar en el proyecto de investigación.

Se excluyó de la muestra a aquellos estudiantes menores de 18 años, a aquellos estudiantes que ya habían cursado previamente otros estudios universitarios o terciarios y a aquellos que no firmaron el consentimiento informado para ser incluidos en la investigación.

Se realizó un muestreo no probabilístico ya que la elección de los estudiantes estuvo relacionada a las características de la investigación (Sampieri, 2014). Se tuvo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión para poder ser parte de la muestra. El tamaño de la misma se definió según la cantidad de inscriptos y por medio de una selección aleatoria de las unidades de análisis.

Para el análisis de los datos, a partir del rendimiento académico de los sujetos de la muestra total, se conformaron dos grupos: un grupo con alto nivel de rendimiento y un grupo con un rendimiento más bajo.

Fuentes e instrumentos

Fuentes

La fuente de datos en este diseño se caracteriza por ser de tipo primaria, ya que se obtuvieron, a través de los instrumentos seleccionados (Prolec-Se / ACRA), directamente de los estudiantes que forman parte de la muestra. Las fuentes directas proporcionan información de primera mano ya que se presentan por medio de documentos que contienen resultados de los estudios (Sampieri, 2014).

Las calificaciones obtenidas al final del cuatrimestre se obtuvieron a través de las profesoras de la asignatura y están de acuerdo a la escala que va del 1 al 10.

Instrumentos

Para recolectar los datos se utilizaron dos instrumentos, por un lado una prueba estandarizada para la evaluación de los procesos que intervienen en la comprensión lectora (ProLec Se) y por otra parte un cuestionario para evaluar el grado en que los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje (ACRA).

Evaluación de los Procesos Lectores en alumnos de tercer ciclo de primaria y educación Secundaria obligatoria (ProLec SE).

Esta batería diseñada por Cuetos Vega y Ramos Sánchez (1999) tiene como objetivo poder contar con una herramienta para explorar los procesos que intervienen en la lectura y detectar así las causas de las dificultades.

La prueba se puede aplicar de forma individual o colectiva. Para la presente investigación se aplicó de forma colectiva.

Del test se decidió utilizar solo el subtest relacionado con la comprensión de textos; las actividades a realizar son la lectura de dos textos expositivos seguida de 10 preguntas para cada texto, la mitad son preguntas inferenciales y la otra mitad son preguntas literales.

Escala de Estrategias de Aprendizaje. Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo (ACRA).

Esta técnica fue diseñada por José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico y en este trabajo se utilizó la 4ta edición publicada en 2008. Se compone de cuatro escalas que evalúan el procesamiento de la información y el grado en que los estudiantes utilizan las estrategias de aprendizaje.

1. Escala Adquisición de la Información: evalúa cómo se adquiere y selecciona la información a través de la exploración de los contenidos, la fragmentación y la repetición de dicha información.

2. Escala Codificación de la Información: toma en cuenta la utilización de nemotecnias, la elaboración y organización de la información. Algunas de las estrategias suponen la utilización de metáforas, autopreguntas, relaciones, agrupamientos y diagramas, entre otras.

3. Escala Recuperación de la Información: la información ya procesada es uno de los factores que explican la conducta de un individuo. El sistema cognitivo necesita contar con esta capacidad de recordar el conocimiento almacenado. Por eso se evalúan las estrategias de búsqueda como codificaciones e indicios; y las estrategias de generación de respuesta mediante la planificación y la respuesta escrita.

4. Escala Apoyo: son las estrategias que ayudan, potencian o entorpecen el rendimiento de la adquisición, la codificación y la recuperación. Esta escala evalúa las estrategias metacognitivas y socioafectivas a través del autoconocimiento, el automanejo, la interacción social, la motivación y la afectividad.

Rendimiento Académico

La variable relacionada con el rendimiento académico fue elaborada a partir de las calificaciones obtenida por lo sujetos, en la asignatura Biología.

El grupo de alto rendimiento se conformó por aquellos estudiantes que obtuvieron una calificación igual o mayor a 7. El grupo de bajo rendimiento se conformó por aquellos estudiantes que obtuvieron una calificación menor a 7.

RESULTADOS

En primer lugar, se analizaron las distribuciones de las puntuaciones obtenidas en las tareas administradas. Este análisis permitió observar que las medidas de rendimiento académico (Z de Kolmogorov- Smirnov= 1.376, $p<0.001$) y la medida de estrategias de apoyo (Z de Kolmogorov- Smirnov= 1.543, $p=0.044$) se alejaron significativamente de la distribución normal asintótica. En las figuras 1 a 6 se muestran las frecuencias de los valores representados.

A partir del análisis de las distribuciones de las medias obtenidas, se llevó a cabo una normalización de las medidas que mostraron un alejamiento significativo a los percentiles teóricos de la distribución normal, mediante su transformación al logaritmo natural. Dado que los resultados obtenidos de las variables transformadas no difieren de las variables no transformadas, se muestran los estadísticos descriptivos de las mismas pruebas sin transformación.

Figura 1

Histograma de la medida de rendimiento académico

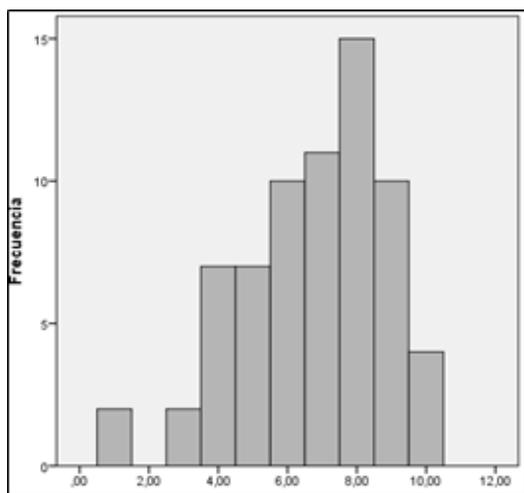


Figura 2

Histograma de la medida de comprensión lectora

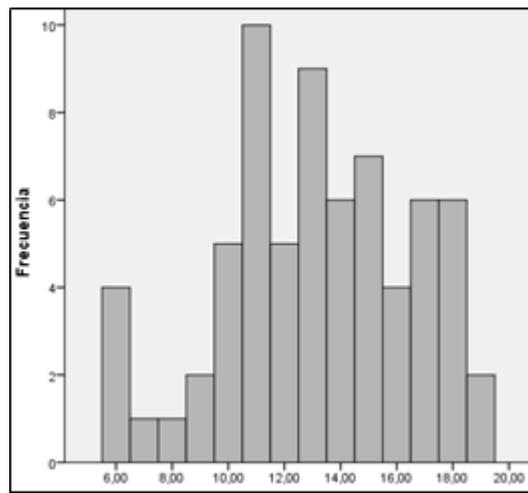


Figura 3

Histograma de la medida de estrategia de adquisición

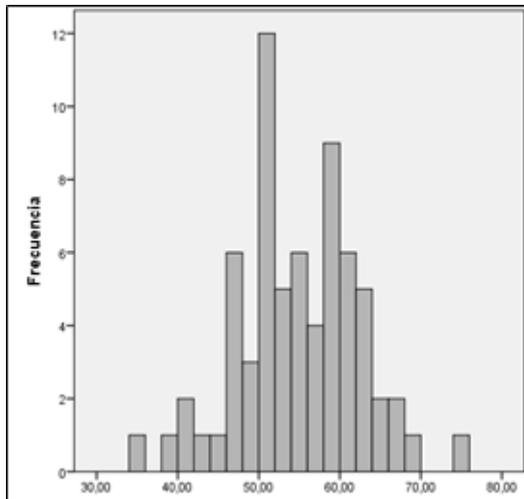


Figura 4

Histograma de la medida de estrategia de codificación

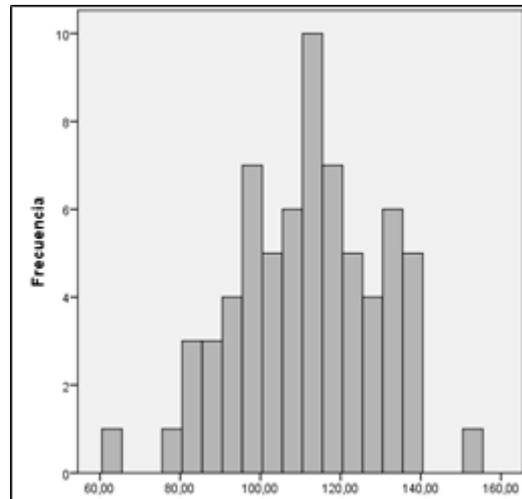


Figura 5

Histograma de la medida de estrategia de recuperación

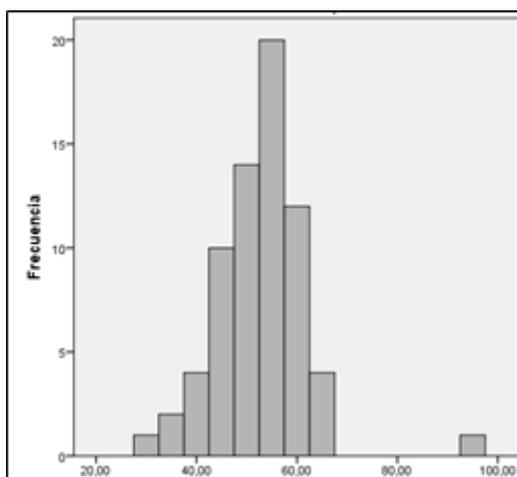
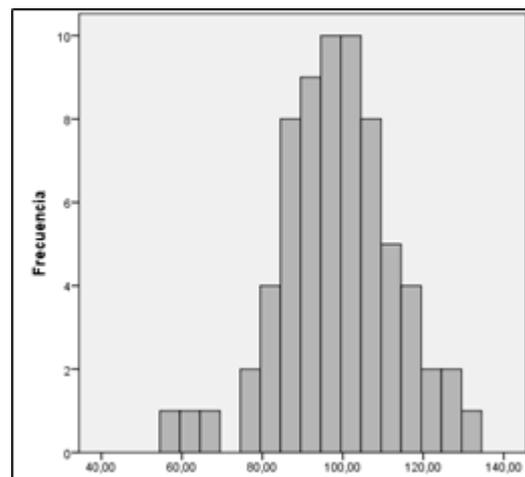


Figura 6

Histograma de la medida de estrategia de apoyo



En segundo lugar, a partir del rendimiento académico de los sujetos de la muestra, se conformaron dos grupos: un grupo con un alto nivel de rendimiento y un grupo con rendimiento más bajo. Se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las pruebas administradas y la diferencia entre grupos en las diferentes habilidades.

Asimismo, con el fin de analizar si existieron diferencias significativas en el desempeño en las distintas pruebas administradas entre grupos, se realizó una prueba ANOVA de una vía con *grupo* como factor y las demás habilidades medidas como variables independientes. En la Tabla 5 se muestra los resultados obtenidos.

La diferencia en el desempeño entre grupos con diferentes niveles de rendimiento académico se muestran en la Figura 7.

Por otra parte, se calcularon las correlaciones entre todas las habilidades evaluadas. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las variables analizadas por grupo de estudiantes según rendimiento.

	Alto Rendimiento		Bajo Rendimiento		ANOVA
	M	DE	M	DE	
Rendimiento Académico (R)	7.01	1.78	5.81	2.71	.03*
Comprensión Lectora (CL)	14.51	2.42	8.75	1.94	.00**
Comprensión Literal (CLi)	8.25	1.46	5.50	1.26	.00**
Comprensión Inferencial (CI)	5.34	1.82	3.25	1.43	.00**
Adquisición (A)	54.96	7.42	52.18	7.84	0.20
Codificación (C)	112.48	17.01	108.93	19.60	0.48
Recuperación (A)	52.55	9.36	53.25	8.11	0.79
Apoyo (Ap)	98.00	14.97	100.31	13.90	0.58

Figura 7

Comparación entre grupos de rendimiento en las medidas obtenidas en todas las pruebas.

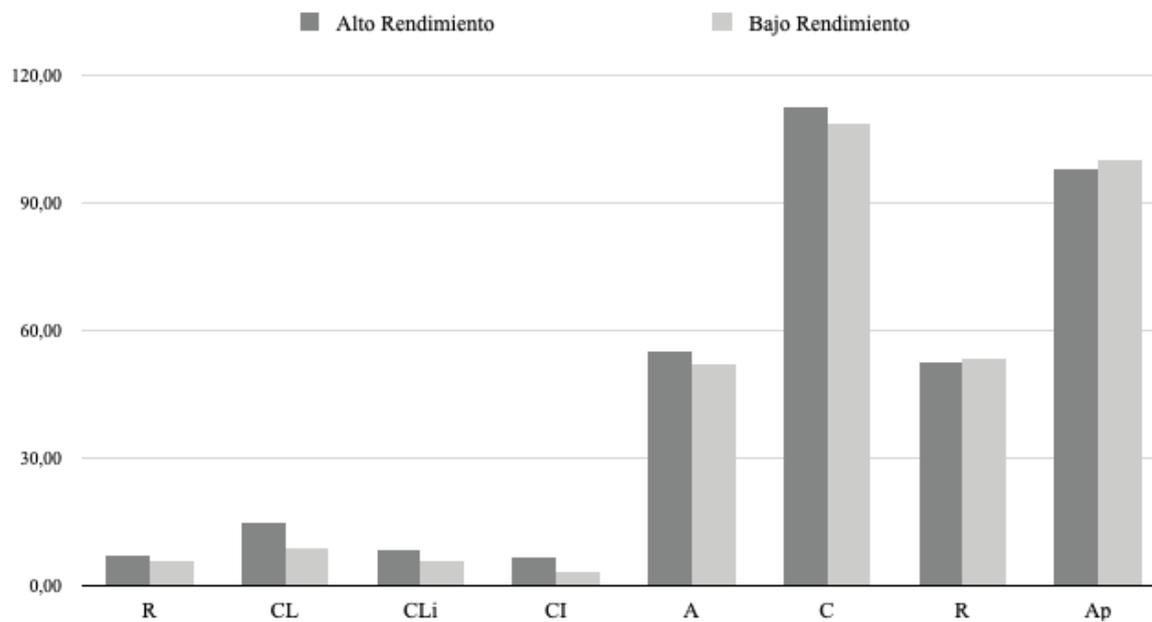


Tabla 6*Correlaciones entre todas las habilidades evaluadas.*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Rendimiento	1	.351**	.358**	.207	.062	.112	.025	-.044
2. Comprensión Lectora	.351**	1	.842**	.823**	.018	.115	.036	-.020
3. Comprensión Literal	.358**	.842**	1	.409**	.066	.030	-.029	-.056
4. Comprensión Inferencial	0.207	.823**	.409**	1	-.010	.170	.096	.028
5. Adquisición	0.062	0.018	.066	-.010	1	.642**	.384**	.596**
6. Codificación	0.112	0.115	.030	.170	.642**	1	.473**	.513**
7. Recuperación	0.025	0.036	-.029	.096	.384**	.473**	1	.642**
8. Apoyo	-0.044	-0.02	-.056	.028	.596**	.513**	.642**	1

El análisis de las relaciones entre las habilidades de comprensión lectora y el rendimiento académico señaló la existencia de correlaciones positivas y significativas entre ambas. No se encontraron correlaciones significativas entre las medidas de rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje. Por otra parte, no se observó diferencia entre

grupos con diferente nivel de rendimiento académico en relación a las medidas de estrategias de aprendizaje.

A pesar de que cuantitativamente no se observaron diferencias entre las estrategias de aprendizaje entre grupos con diferente nivel de rendimiento académico, se realizó un análisis cualitativo de estas medidas en los diferentes grupos y respecto a los baremos del test ACRA.

Los resultados se muestran en la Figura 8.

En la comparación cualitativa de medias de estrategias de aprendizaje con los baremos del ACRA se puede observar que la media del grupo de bajo rendimiento se ubicó por debajo de la media del grupo de alto nivel de rendimiento y debajo de los baremos establecidos en el test.

El grupo de bajo rendimiento se encuentra por debajo de la media en las estrategias de adquisición y codificación; lo que podría significar que los estudiantes utilizan con poca frecuencia estrategias relacionadas a adquirir y comprender el contenido de los textos académicos, ya que esto supone poner en juego procesos complejos de atención, exploración y organización de la información.

Figura 8

Medias de estrategias de aprendizaje de los grupos de alto y bajo rendimiento académico y los baremos del test.

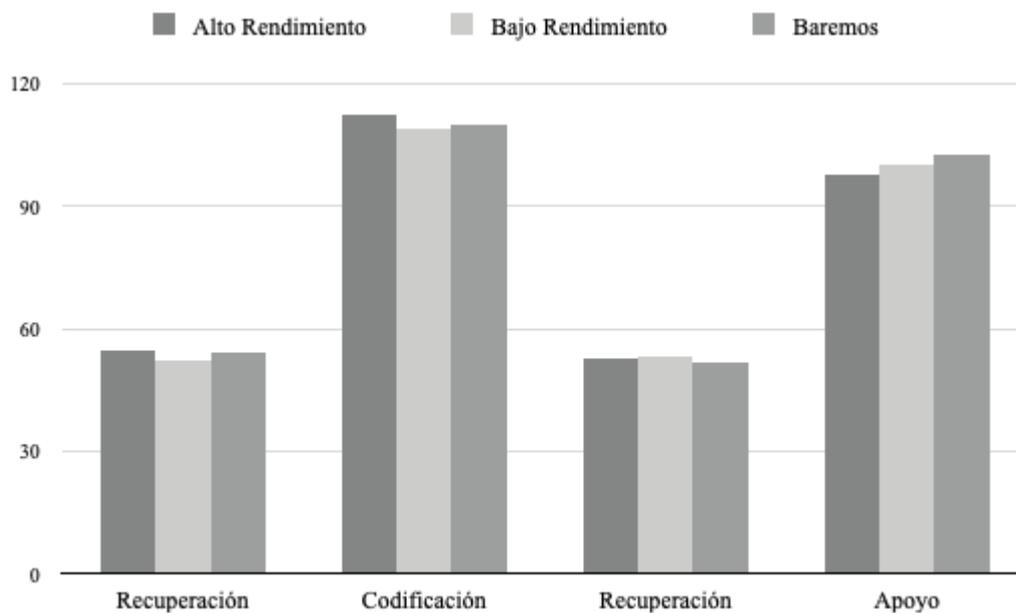
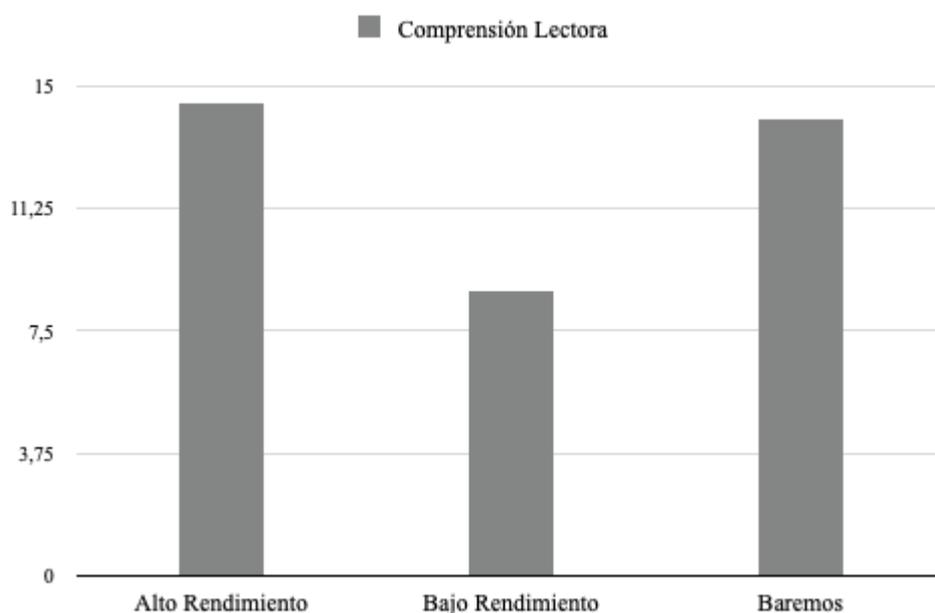


Figura 9

Medidas de comprensión lectora de los grupos de alto y bajo rendimiento y los baremos del test.



En el análisis de los gráficos de comprensión lectora y rendimiento académico se muestra una correlación positiva significativa entre ambas variables (Figura 9). Esto podría demostrar que las habilidades que se identifican en la comprensión de la lectura son importantes relacionándose en forma directa y positiva con el rendimiento académico.

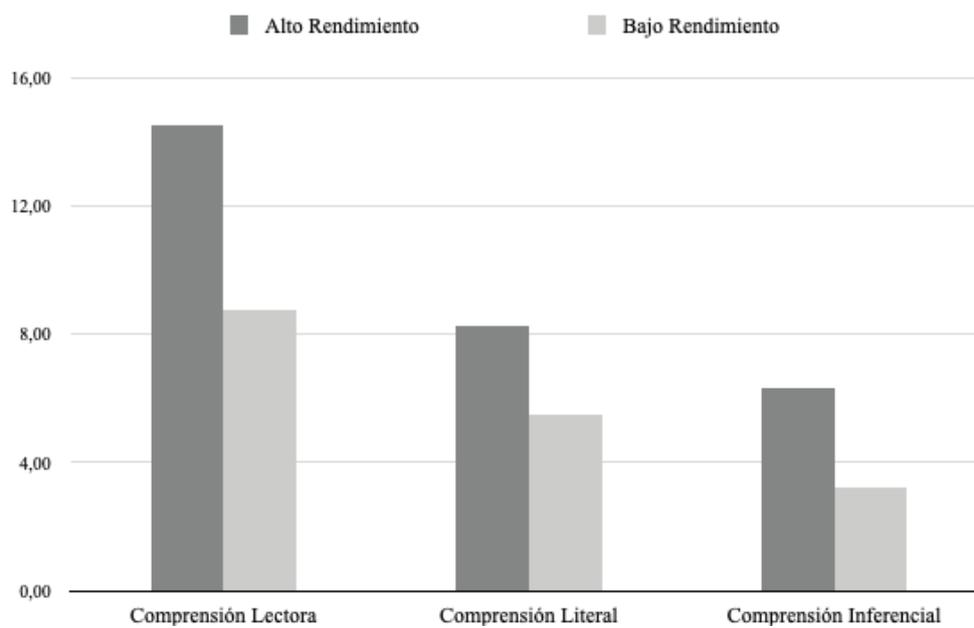
Los resultados obtenidos en el test Prolec-Se demostraron que los estudiantes tienen dificultades en la comprensión de preguntas inferenciales.

El grupo de alto rendimiento obtuvo mejores resultados en las dos áreas evaluadas de la comprensión lectora (literal e inferencial). En promedio, los alumnos ubicados en el grupo de alto rendimiento lograron responder correctamente 8 de las 10 preguntas que componen la escala de comprensión literal; en cambio, el grupo de bajo rendimiento respondió correctamente, en promedio, 5 preguntas.

Los alumnos que componen el grupo de alto rendimiento respondieron correctamente 5 preguntas, en promedio, de las 10 que componen la escala de comprensión de inferencias; en el grupo de bajo rendimiento también se observa un menor desempeño, respondiendo correctamente 3 preguntas, en promedio. Estos datos se presentan en la siguiente figura.

Figura 10

Comparación de medias en comprensión lectora, literal e inferencial de los grupos de alto y bajo rendimiento.

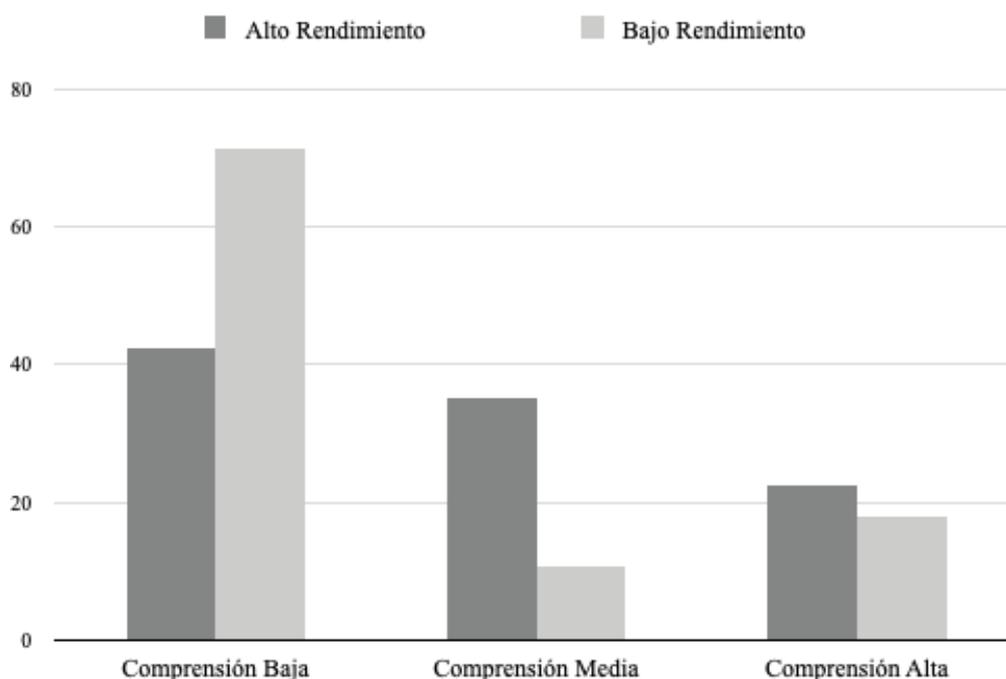


El nivel de comprensión lectora general se encuentra ubicado en el nivel bajo o medio. Si bien el grupo con un bajo rendimiento académico tiene un mayor porcentaje de estudiantes con un nivel bajo de comprensión lectora, solo el 22,5% de los alumnos con un alto rendimiento académico obtuvo una puntuación acorde al nivel alto de la comprensión lectora.

Estos resultados se observan en la Figura 11.

Figura 11

Comparación de los niveles de comprensión lectora en grupos de alto y bajo rendimiento académico.



A partir del análisis de los resultados del Test ACRA, se pudieron identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia por los estudiantes del grupo de alto rendimiento y los de bajo rendimiento.

Estos resultados provienen de examinar los datos obtenidos; el grupo de alto rendimiento presentó valores altos en las escalas de Adquisición y Codificación. Por el contrario, el grupo de bajo rendimiento presentó valores altos en las escalas de Recuperación y Apoyo.

Las estrategias que más utilizaron los estudiantes del grupo de alto rendimiento en la escala de Adquisición fue en un 67,5% el subrayado (8), lo que facilita la memorización y está relacionado con la atención, en un 60% “busca el significado de las palabras desconocidas” (4), relacionado con el repaso mental, y un 50% utiliza las estrategias de

repetición de la información, para repasar una y otra vez el material (11). Estos resultados se observan en la Figura 12.

Además, el grupo de alto rendimiento utiliza con mayor frecuencia estrategias de Codificación, relacionadas con la realización de resúmenes de los textos en un 70% (30 y 31) y aprender los temas con sus propias palabras en un 60% (25). Estos datos se pueden observar en la Figura 13.

Figura 12

Estrategias utilizadas con mayor frecuencia según la estructura factorial de la escala de Adquisición del test ACRA

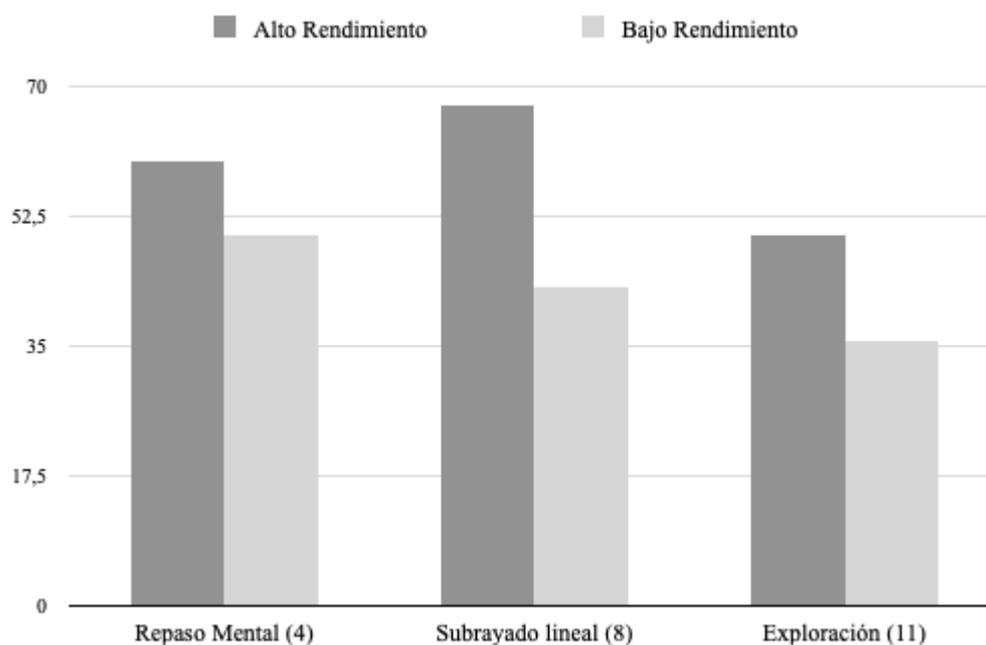
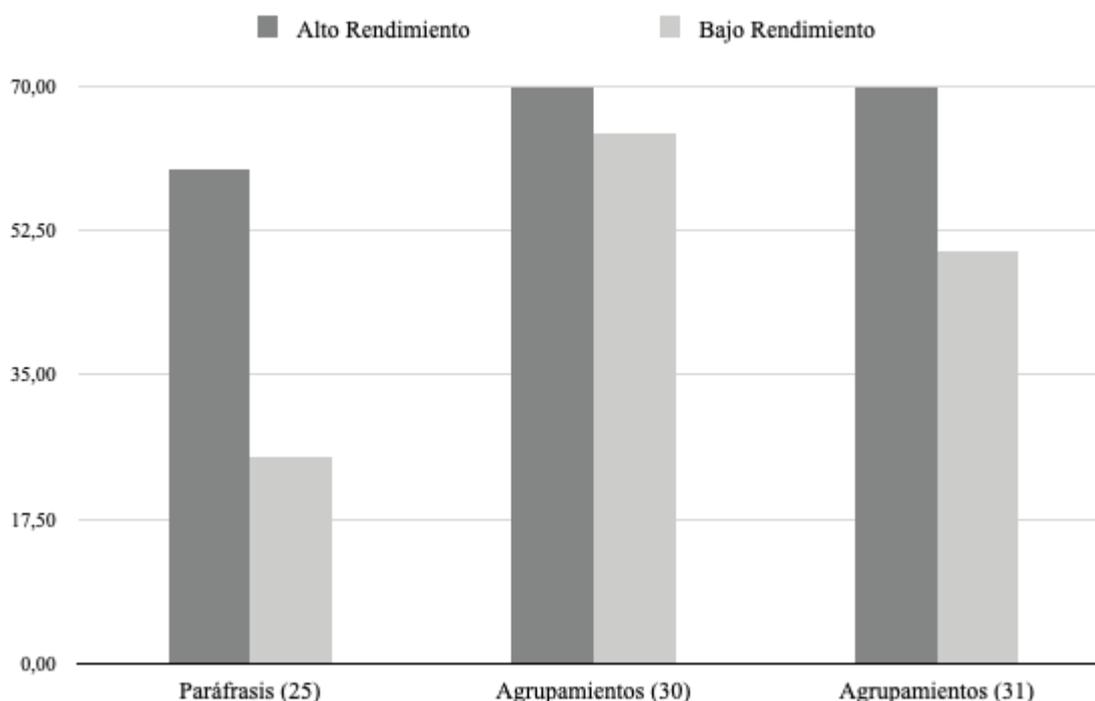


Figura 13

Estrategias utilizadas con mayor frecuencia según la estructura factorial de la escala de Codificación del test ACRA



En los próximos gráficos, al contrario de lo que se observa en los gráficos de las escalas anteriores, el grupo de bajo rendimiento utiliza con más frecuencias estrategias de Recuperación y Apoyo.

En la escala de Recuperación se utiliza en un 64,28% la evocación de conceptos (4), en un 57,14% la presentación de la respuesta escrita (15) y en un 50% la planificación de la respuesta (11). Estos datos se pueden observar en la Figura 14.

En la escala de Apoyo se utiliza en un 85,71% estrategias afectivas relacionadas con la valorización positiva de su trabajo (26), en un 75% las interacciones sociales (29) y en un 64,25% eligen lugares de estudio sin distracciones (22). Estos datos se pueden observar en la Figura 15.

Figura 14

Estrategias utilizadas con mayor frecuencia según la estructura factorial de la escala de Recuperación del test ACRA.

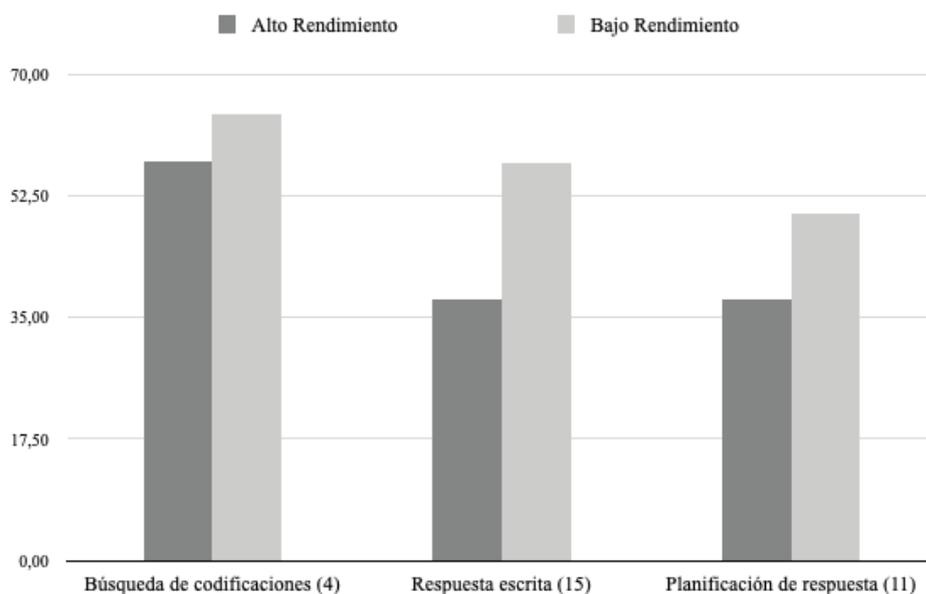
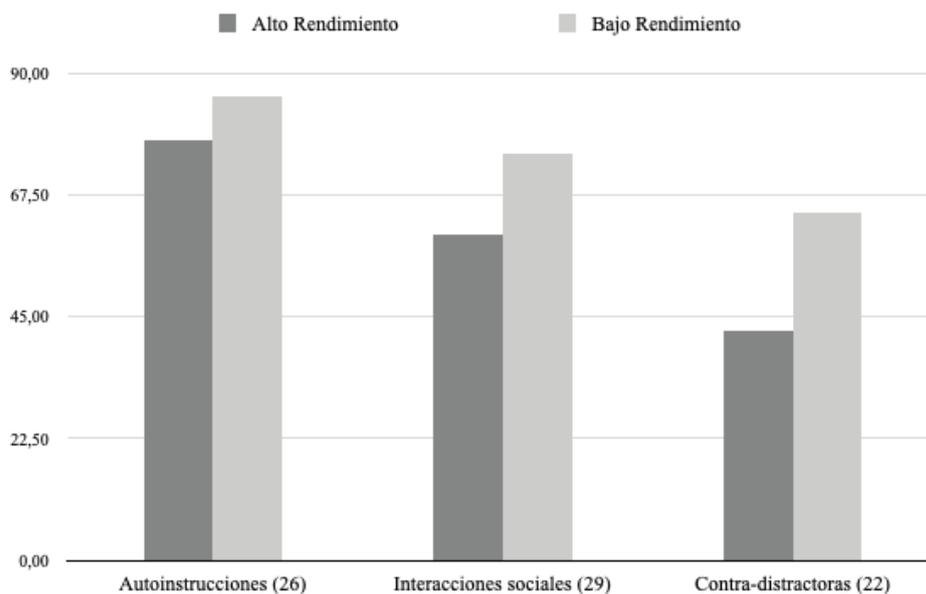


Figura 15

Estrategias utilizadas con mayor frecuencia según la estructura factorial de la escala de Apoyo del test ACRA



A partir de los datos obtenidos se observa que los estudiantes del grupo de bajo rendimiento utilizan más las estrategias relacionadas a la búsqueda de información y planificación, así como estrategias del tipo metacognitivas – socioafectivas, que se evidencian a través del autoconocimiento, el automanejo, la interacción social, la motivación y la afectividad.

En cuanto al grupo de alto rendimiento, se presentaron valores por encima de la media en las escalas de adquisición y codificación. Los estudiantes manifestaron que siempre buscan las palabras que no conocen, subrayan palabras importantes, escriben o repiten los datos más importantes y toman un descanso para facilitar la comprensión.

Estos datos sugieren que el desempeño de los estudiantes del grupo de alto nivel se asocia a la utilización de estrategias que tienen que ver con el cómo adquieren y seleccionan la información, en asociación con estrategias de nemotecnias, elaboración y organización de la información.

CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue comprobar si existe una relación entre las estrategias de aprendizaje, la comprensión lectora y el rendimiento académico. De esta manera, se trató de enfatizar la relevancia que tiene la comprensión lectora para lograr así que los estudiantes puedan adoptar un papel más activo en su proceso de aprendizaje, lo que les permita alcanzar un rendimiento académico alto.

Con tal fin se evaluó a los estudiantes que cursaron la asignatura Biología del primer año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín. Para ello, se utilizaron los tests PROLEC-SE y ACRA, llevándose a cabo un análisis de diferencias de medida. Para el análisis de los datos los estudiantes fueron divididos según su nivel de rendimiento académico y se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las pruebas administradas y la diferencia entre grupos en las diferentes habilidades.

En el análisis de los resultados obtenidos se observó que ambos grupos tuvieron mayores inconvenientes al responder las preguntas inferenciales. Estos inconvenientes se ven reflejados en el bajo porcentaje de estudiantes que obtuvieron un nivel alto de comprensión lectora; se considera que esto podría deberse a que no lograron comprender en profundidad el texto.

Las relaciones entre comprensión lectora y los puntajes totales del rendimiento académico mostraron altas relaciones positivas. Los datos obtenidos concuerdan con los resultados que obtuvo Anaya Nieto (2003) en su trabajo sobre la comprensión lectora, en el que concluye que la relación entre el grado en el que un estudiante comprende el contenido de un texto escrito y la calificación media obtenida por el estudiante en determinada asignatura es positiva. También concuerda con los resultados obtenidos por Rinaudo y González (2002), quienes avalan la correlación entre comprensión lectora y rendimiento académico, ya que los estudiantes que obtuvieron un buen rendimiento académico y buenos resultados en la prueba de comprensión lograron sus metas académicas sin mayores esfuerzos de aprendizaje.

Por otro lado la relación entre el uso de estrategias y los puntajes totales de la prueba de comprensión de la lectura, no permitió confirmar las relaciones esperadas.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, encontramos en ambos grupos que en el proceso de acercamiento a los textos surgen principalmente estrategias individuales, y en muy pocos casos se detectaron estrategias grupales que permitan construir en conjunto el significado de los textos. Además, en lo que refiere específicamente a la comprensión, observamos que la forma de abordaje de textos se ubica predominantemente en estrategias que ponen énfasis en extraer el sentido del texto, y que las estrategias de interacción o transacción con el texto son ejercidas con mucha menor frecuencia; por ejemplo, en ambos grupos se utilizan con mayor frecuencia técnicas de subrayado y con mucha menor frecuencia diagramas, mapas o relaciones intracontenido.

Como se determinó previamente, los estudiantes utilizan estrategias asociadas a un aprendizaje superficial, que no permitiría que la información se adquiriera y se codifique. Es decir, utilizan estrategias para responder a lo inmediato.

Se observa además que los alumnos que se encuentran en el grupo de bajo rendimiento académico conocen y utilizan las estrategias de aprendizaje que se encuentran en las escalas de adquisición y codificación, pero no logran utilizarlas con eficacia; lo que indicaría que no logran implementarlas para guiar los procesos que permiten elaborar una buena comprensión y controlar mejor sus procesos de aprendizaje.

Resulta llamativo que el grupo de bajo rendimiento se ubique por encima de la media de los baremos del test ACRA y por encima del grupo de alto rendimiento en las escalas de apoyo y recuperación. Esto podría suponer que los estudiantes priorizan en el estudio factores que facilitan la búsqueda de información en la memoria (mnemotecnias, mapas, claves, secuencias etc.) y estrategias relacionadas con factores afectivos, sociales y motivacionales. Es decir, que utilizan con mayor frecuencia técnicas memorísticas junto a estrategias socioafectivas y utilizan con menor frecuencia estrategias que le permiten acceder a la comprensión y adquisición de la información textual.

Aunque no se obtuvieron evidencias claras de la incidencia del uso de estrategias en la comprensión de la lectura, las correlaciones halladas se presentaron en la dirección prevista, ya que el grupo de mejor rendimiento académico utiliza con mayor frecuencia estrategias ligadas a seleccionar y transformar la información junto con mecanismos de exploración para hallar el significado de los textos. Mientras que los estudiantes del grupo de bajo rendimiento enfocan sus estrategias en recordar y memorizar factores que les

permitan recuperar la información. Es decir que ponen su mayor esfuerzo en recordar información del texto antes que comprenderlo.

En conclusión, los datos obtenidos en el presente estudio señalan que no existiría una relación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de primer año de la Universidad Nacional de San Martín.

No se observó, por otra parte una conexión entre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes con buen nivel de comprensión lectora ni con el grupo que tiene un bajo nivel de comprensión lectora. Cuantitativamente, se observó que el rendimiento de los estudiantes solo se ve atravesado por la comprensión lectora y no por la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje con la comprensión.

Al realizar un análisis cualitativo sobre la relación entre el rendimiento académico, los niveles de comprensión lectora y las escalas de adquisición y codificación de la información, en estos estudiantes, se observó una relación positiva entre el rendimiento académico y la comprensión lectora, y se encontró una relación significativa entre las estrategias que utilizan con mayor frecuencia los estudiantes que tienen un alto rendimiento académico.

Por último una de las dificultades que se presentó al realizar esta investigación fue no encontrar pruebas estandarizadas en español que evalúen la comprensión lectora en adultos.

Para finalizar este trabajo se sugiere, para futuras investigaciones, profundizar la relación entre comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico; ya que se observaron distintos proyectos que solo tienen en cuenta dos variables (comprensión lectora y rendimiento académico o estrategias de aprendizaje y rendimiento) y no las tres variables en simultáneo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014). *Test leer para comprender II*. Ediciones Paidós: Buenos Aires.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test leer para comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Ediciones Paidós: Buenos Aires.
- Abusamra, V., y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 1-4. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792012000100001&lng=pt&tlng=es.
- Alexander, P. A., Graham, S. y Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.
- Aliaga, L. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola.]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1082>
- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2004) *La comprensión del texto escrito. Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Anaya, D. (2005). Efecto del resumen sobre la mejora de la metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ad0a126e-2eb1-4656-9d8e-e78ed05bc88f/re33714-pdf.pdf>
- Aro, M., y Lyytinen, H. (2016). Training Reading Skills in Finnish: From Reading Acquisition to Fluency and Comprehension. In A. Khateby & I. Bar-Kochva (Eds.), *reading Fluency: current Insights from neurocognitive research and Intervention studies* (125-140). Literacy Studies: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-30478-6_8
- Arrieta de Meza, B. y Meza, R. (1997). Dificultades más frecuentes en el manejo del idioma castellano por parte de estudiantes universitarios recién ingresados.

- OMNIA. *Revista Interdisciplinaria de la Facultad de Humanidades y Educación*, 3(1), 71-99.
- Benítez, M., Gimenez, M., y Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: existe alguna relación*. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. <http://www1.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-009.pdf>>
- Biggs, J. B., y Manzano, P. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* (Vol. 7). Madrid: Narcea.
- Calderón-Ibáñez, A., y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios socio-jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Camarero Suárez, F. J., del Buey, M., de Asís, F. y Herrero Díez, F. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cascón, I. (Diciembre de 2018). *Universidad de Salamanca*.
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>
- Caso Niebla, J. y Hernández Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castelló, M., Liesa, E. y Monereo, C. (2012). El conocimiento estratégico durante el estudio de textos en la enseñanza secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 125-141.
- Chávez, G. P. (2004). Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos. *Investigación Educativa*, 8(14), 27-30.
- Chávez, G. P. (2014). Impacto de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes del tercer ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM. *Investigación Educativa*, 8(13), 106-108
- Coll, C. (Ed.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid. Ediciones Morata.

- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., y Pérez M. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe* (22), 110-135.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. *Thinking and Learning Skills*, 1, 209-239.
- De la Fuente Arias, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- De Mola Garay, J. E. L. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” de Huancayo–Perú. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(8). 149-184.
- De Moreno, M. S. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 505-514.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Difabio de Anglat, H. (2005). *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en el nivel medio y universitario*. Universidad de Cuyo.
- Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Van Ewijk, C. D., y van der Werf, M. P. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. doi: 10.1177/1529100612453266.
- Fernández, M. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Ferreri, E. (2015). *Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica*. Universidad Tecnológica Nacional.

- Ferroni, M. V., Barreyro, J. P., Mena, M., y Diuk, B. G. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288.
- Flores, Y. V., de Meza, B. A. y de Vélchez, G. F. (2009). Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional. *Multiciencias*, 9(1), 62-69.
- Garay, J. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” de Huancayo–Perú. *Revista estilos de aprendizaje*, 8(8), 149-184.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- García García, Z. (2019). Hábitos de estudio y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 8(10), 75-88. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i10.833>.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15(2), 1-31.
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, (001), 43-65. <https://doi.org/10.26439/persona1998.n001.691>
- Graffigna, M., Luna, A., Ortiz, A., Pelayes, S. A., Rodríguez Manzanares, M. y Varela, C. (2008). Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-15.
- Guerra García, J., y Guevara Benitez, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6^{ta} ed.). México: Mc Grow Hill.
- Infante, Marta, Coloma, Himmel, Erika y Carmen Julia. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 149-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100009>

- Jiménez Mahecha, H., y Rojas Noriega, G. (2019). La educación superior desde la lectura y la escritura. *Revista Amazonia Investiga*, 1(1), 19-35.
<http://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/6>
- Justicia, F., y Cano, F. (1996). Los procesos y las estrategias de aprendizaje. *Psicología de la Instrucción*, 2, 111-137.
- López, B. G. (2002). La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 14(15), 19-46.
- Mahecha, H. J. y Noriega, G. R. (2012). La educación superior desde la lectura y la escritura. *Revista Amazonia Investiga*, 1(1), 19-35.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, Á., y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 8(3), 401-412.
- Martin, S. R. (2012). *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés]. Repositorio Institucional - Universidad de San Andrés.
<http://hdl.handle.net/10908/851>.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 5(3), 497-534.
- Monereo, C., Castelló M., Palma M., Clariana M. y Pérez M. L. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. (1^{ra} ed.) Barcelona: Graó.
- Moreno, D. y Carrillo J. (2019). *Normas Apa. 7 ma. Edición. Guía de citación y referenciación*. Editorial Ediciones universidad central. doi.org/10.1037/0000165-000
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE*, 1(2), 1-15.
- Neira Martínez, Angie Carolina, Reyes Reyes, Fernando Teddy, y Riffo Ocares, Bernardo Esteban. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>.

- Nieto, D. A. (2005). Efectos del resumen de la mejora de la metacompreensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. *Revista de educación*, (337), 281-294. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Nisbet, J y Shucksmith J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ortega, O., y Zózimo, R. (2012). *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Cybertesis. Repositorio de Tesis Digital- Universidad Mayor de San Marcos.
- Ortiz-Fernández, L., Moromi-Nakata, H., del Solar, C. Q., Barra-Hinostroza, M., de la Cruz, J. B., Cáceres, L., y Rodríguez-Vargas, C. (2014). Estrategias, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de Odontología. *Odontología Sanmarquina*, 17(2), 76-81. <https://doi.org/10.15381/os.v17i2.11050>
- Ouellette, G., y van Daal, V. (2017). Introduction to the special issue. Orthographic learning and mental representations in literacy: striving for a better understanding of a complex lead role. *Scientific Studies of Reading*, 21(1), 1-4. doi/pdf/10.1080/10888438.2016.1254635
- Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., y Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123-156. doi: 10.1177/1086296X14535170.
- Perfetti, C. A., Zhang, S., y Berent, I. (1992). Reading in English and Chinese: Evidence for a "universal" phonological principle. *Advances in Psychology*, 94, 227-248. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62798-3](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62798-3).
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., y Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89(3), 301-342.
- Ramos, J. L., y Cuetos, F. (1999). *PROLEC-SE: evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de educación primaria y secundaria*. Madrid: TEA.
- Rinaudo, M. C., y González, A. (2002). Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y vida*, 23(3).

- Roces, C., Tourón, J., y González-Torres, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Román, S., y Gallego, R. (2008). *ACRA-Escala de Estrategias de Aprendizaje* (4^{ta} ed.) Madrid: TEA Ediciones SA.
- Roux, R., y Anzures González, E. E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 324-340.
- Ruiz, G., Ruiz, J., y Ruiz, E. (2010). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5241785>.
- Salim, S. R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-17.
- Sánchez Chévez, L. A. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Dialogos*, 6(9), 21-36.
- Sánchez, D. G., Marín, R. O. y López, E. I. M. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia Chihuahua*, 5(2), 90-97.
- Santillana Sánchez, G. (2017). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa N° 7035 San Juan de Miraflores, 2015* [Tesis para optar el grado académico de: magíster en problemas de aprendizaje, Universidad César Vallejo]. <https://core.ac.uk/download/pdf/225591241.pdf>
- Serrano de More Sánchez Chévez, L. A. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diálogos* 9, 21-36.
- Serrano de Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514.
- Suárez-Coalla, P., Ramos, S., Álvarez-Cañizo, M., y Cuetos, F. (2014). Orthographic learning in dyslexic Spanish children. *Annals of Dyslexia*, 64(2), 166-181. doi: 10.1007/s11881-014-0092-5.
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press. New York: Academic Press.

Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.

Wimmer, H., Ludersdorfer, P., Richlan, F. y Kronbichler, M. (2016). La experiencia visual da forma a las representaciones ortográficas en el área de forma visual de palabras. *Ciencia Psicológica*, 27(9), 1240-1248. doi: 10.1177/09 56797616657319.

CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR

Jesica Elisabeth Maidana
Tel: 4762-9618 cel. 1133847932
Belgrano 2381 Munro CP 1605
E-mail: jesi_eli_maidana@hotmail.com



Datos Personales:

Fecha de Nacimiento: 25/05/1987
DNI: 33.104.020

Estudios:

Tramo de Formación Docente. Azul Formación Superior.

Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Nacional de San Martín.

Psicopedagoga nivel universitario. Universidad Nacional de San Martín.

Escuela de Educación Media N° 1 “Manuel Belgrano” (Polimodal).

Colegio San Rafael (Primario).

Jornadas de Capacitación:

“Jornada de Actualización en Dificultades del Aprendizaje. De la evidencia a la práctica”.
Equipo LEAN. 2015.

“Jornada Educación y Psicopedagogía”. UBA. 2016.

“Jornada de capacitación en las Habilidades Sociales en el espectro autista, de la infancia a la vida adulta.” a cargo de la Magister: Cynthia D’Agostino. 2019.

Idiomas:

Inglés: Básico, oral y escrito

Computación:

- MS-Word
- MS- Power Point
- MS- Excel
- Internet

Experiencia Laboral:

10/2017- A la actualidad: Instituto “Un Lugar”.

Tareas Realizadas: Prestaciones de Apoyo. Diagnóstico y tratamiento.

07/2017-12/2017: Equipo Interdisciplinario “Piuke”.

Tareas Realizadas: Acompañante Externo. Alumna de 1er. año de Secundaria.

04/2017- 05/2017: Equipo Interdisciplinario “Otras Miradas”.

Tarea Realizada: Acompañante Externo. Alumno de 2do. Año de Secundaria.

04/2016- A la actualidad: Instituto “Un Lugar”

Tareas Realizadas: Coordinadora de taller

08/2016- 12/2016 Hospital de niños Ricardo Gutiérrez HNRG (C.A.B.A).

Tareas Realizadas: Practicante del servicio de salud mental, equipo de psicopedagogía.

Función: Diagnóstico y tratamiento Psicopedagógico.

Supervisión: Lic. Marta Caballero.

07/2011- 04/2016: TANNA zapatos.

Tareas Realizadas: Vendedora, atención al cliente

Cajera.

Apertura y cierre de local.

03/2011- 06/2011: Supermercado Carrefour.

Tareas Realizadas: Manejo de fondos.

08/2010-03/2011: Estación de servicio ESSO

Tareas Realizadas: Manejo de fondos.

Control de stock.

10/2009- 06/2010: Supermercado COTO.

Tareas Realizadas: Manejo de fondos.

Control de stock.

02/2007-04/2009: Servicios Compass ARG.

Tareas Realizadas: Atención al cliente.

Manejo de fondos.

Armado y recepción de pedidos.

Realización y control de inventario.



DEBORAH MULLER

PSICOPEDAGOGA

CONTACTO

+5411-3436-0194

debbmuller@gmail.com

Cuyo 975, Martínez,
GBA Norte.

FORMACION

UNSAM - 2016
BUENOS AIRES, ARGENTINA
Título Obtenido: Psicopedagoga

UNSAM - HOY
Título a obtener:
**LIC. en Psicopedagogía
orientada en educación.**

Azul Formación
Tramo Pedagógico Nivel Medio

COMPLEMENTARIOS

2010 - HOY / SAN ISIDRO
Docente de niños Asociación
civil Vamos por más.

ABRIL 2016 / MINEAPOLIS, USA
Curso Children Desiring God

SEPTIEMBRE 2016 / UBA
Jornada de Educación y
Psicopedagogía Buenos Aires

APTITUDES

Inglés básico
Microsoft office y
herramientas Apple
Redes sociales

PERFIL

Soy una psicopedagoga comprometida y apasionada por mi profesión. Me oriento a la promoción de salud a través de intervenciones individuales y grupales, al asesoramiento a padres, así como a la integración y al trabajo interdisciplinario. Me caracterizo por ser una persona proactiva, ordenada, y con habilidades de liderazgo puestas a prueba en diversos ámbitos. A su vez, cuento con una alta capacidad para manejo de conflictos, a través del diseño de estrategias creativas desarrolladas mediante múltiples recursos.

OBJETIVO PROFESIONAL

Busco una oportunidad laboral que me permita orientar la acción educativa y potenciar el aprendizaje a través de la detección, diagnóstico y tratamiento de problemas, en cualquier etapa de la vida.

EXPERIENCIA

PRÁCTICA PROFESIONAL / HOSPITAL DE NIÑOS RICARDO GUTIÉRREZ
junio - diciembre 2016

Participé como psicopedagoga en proyectos de intervención, actividades interdisciplinarias y de supervisión, y planes de tratamiento.

Referencias

Lic. Marta Caballero: mcaballero@psicopedagogica.com.ar

Lic. Celeste Ros Giordano: m_celesteros@yahoo.com.ar

PRÁCTICA PROFESIONAL / COLEGIO N18 SAN MARTÍN
marzo - junio 2016

Colaboré en el equipo de orientación escolar y en el proyecto institucional.

ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

mayo - diciembre 2016

Participé de un proyecto a larga distancia con padres jóvenes, brindando herramientas y estrategias para el fortalecimiento de límites, autoestima y habilidades conductuales y cognitivas para la familia.

CAJERO / VENDEDOR ZARA ARGENTINA SA
2011 - 2019

Luego de desempeñarme como vendedora me promocionaron al rol de cajera tomando responsabilidad de niños en la sucursal de ZARA Unicenter.

DOCENTE ESCUELA ESPECIAL EL LUCERO DEL ALBA

2018 - HOY

MARINA ALEJANDRA RIVAS



DATOS PERSONALES

Nombre: Marina Alejandra Rivas

Fecha de Nacimiento: 17 de diciembre de 1992 (27 años)

DNI: 37.247.718

Dirección: O'Higgins 101, Partido de San Isidro, Provincia de Buenos Aires. Zona Norte

Teléfono celular: 155-747-4149

Mail: marinaa.rivas@gmail.com

NIVEL ACADÉMICO

- Licenciada en Psicopedagogía - Agosto de 2019, 100% de Materias Aprobadas, Falta la defensa de Tesina - Universidad Nacional de San Martín.
- Tramo Pedagógico - Julio de 2019, En curso - en Azul Formaciones.
- Psicopedagoga - Febrero de 2011 a 24 de Febrero del 2017 - Universidad Nacional de San Martín.
- Nivel Secundario - Diciembre del 2010 - Liceo N° 9 de D.E. N° 10 Santiago Derqui CABA

ACTIVIDAD PROFESIONAL

- Maestra de apoyo de un niño con Parálisis Cerebral, en una escuela pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Saavedra). El niño actualmente cursa segundo grado (Primaria), en el turno mañana. Marzo del 2018 - Actual
- Orientación vocacional de una adolescente de 17 años. De Mayo de 2019 - Julio de 2019.
- Proceso de Diagnóstico. De Mayo de 2019 - Actual.

- Tratamiento Psicopedagógico. De Junio de 2019 - Actual.
- Acompañante Terapéutica de un niño de nueve años, que presenta una discapacidad motriz, producto de una parálisis cerebral. Junio de 2011 a Mayo de 2019
- Niñera Pedagógica de dos niños, uno de cinco años y otro de dos años. Julio 2013 a Mayo de 2019.
- Acompañante en una colonia Privada en Vicente López. Febrero de 2019.
- Acompañante en la colonia del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Enero de 2018.
- Niñera Pedagógica de tres niños uno de ocho años, otro de cinco años y una beba de un año. De Marzo de 2016 a Marzo de 2018.

ASISTENCIA A CURSOS/JORNADAS/CONFERENCIAS

- Charla "Habilidades Sociales en el espectro autista, de la infancia a la vida adulta". En la Municipalidad de San Martín. Año 2019.
- Taller teórico - práctico sobre habilidades cognitivas en juego, "¿A qué jugamos cuando jugamos?". Año 2019.
- Curso Introductorio ¿Cómo acompañar a una persona con autismo? Brindado por la fundación Brincar, en el Fleni. Año 2017.
- Conferencia: Algunas reflexiones sobre la Didáctica Universitaria, como un espacio para el estudio y la mejora de nuestra docencia. A cargo de Miguel Ángel Zabalza. En la Universidad Nacional de San Martín. Año 2017.
- Jornada de Educación y Psicopedagogía. En la Universidad de Buenos Aires (UBA). Año 2016.
- Taller de títeres en la Unsam, "Fundamentos y Creación en Teatro de Títeres". En la Universidad Nacional de San Martín. Año 2016
- Jornada de Actualización en Dificultades de Aprendizaje. Año 2015.
- Taller en AEDIN, "Tecnología Asistida". Año 2015.

APÉNDICES

Subtest comprensión de textos (Prolec-Se)

5

COMPRENSIÓN DE TEXTOS

A continuación vas a leer un texto titulado

«LOS ESQUIMALES»

Tu tarea consistirá en extraer y recordar la mayor cantidad de información posible para poder responder después a unas preguntas sin el texto delante.

LOS ESQUIMALES

El medio natural en que vive el pueblo esquimal es uno de los más duros de la Tierra. No conocen la estación cálida, el sol no luce durante los nueve o diez largos meses de invierno y la fría noche ártica sólo se ilumina de vez en cuando por las auroras boreales.

El mar está cubierto de un gran banco de hielo durante las tres cuartas partes del año. Cuando se produce el deshielo parcial, en los meses que van de julio a septiembre, se puede navegar por los canales formados entre bloques de hielo que se desprenden, sorteando los icebergs desprendidos de los glaciares continentales. Pero el esquimal se ha mostrado lo bastante rico en recursos no sólo para vivir en las regiones más septentrionales de la Tierra, sino incluso para disfrutar de una vida hasta cierto punto confortable.

La fauna le proporciona prácticamente todo lo que necesita para su alimentación, vestido y vivienda: aceites animales para el alumbrado y para cocinar los alimentos, carne de pescado, de foca, de oso blanco, pieles y cueros. Los materiales de construcción para su casa de invierno, el iglú, proceden del mismo hielo. Pero la fauna tiene sus límites y cuando sus migraciones periódicas la alejan de las zonas en que viven los hombres, el hambre puede hacer desaparecer colectividades enteras de esquimales.

Los habitantes del Ártico van cubiertos de pieles de los pies a la cabeza. Sus medios de locomoción son el trineo, para deslizarse sobre la superficie del hielo, y el kayak, canoa cubierta y con una pequeña abertura redonda en la superficie, en la que se sienta el esquimal prácticamente hundido entre pieles.

La historia de los esquimales, tal como puede reconstruirse a través de los relatos de los exploradores de finales del siglo XIX y comienzos del XX, es una historia de lucha con la Naturaleza, en la que los periodos de prosperidad y crecimiento iban seguidos de periodos de hambre que reducían las comunidades y llegaban a poner en peligro la vida de determinadas poblaciones.

A continuación vas a leer un texto titulado

«LOS PAPÚES AUSTRALIANOS»

Tu tarea consistirá en extraer y recordar la mayor cantidad de información posible para poder responder después a unas preguntas sin el texto delante.

Protocolo del subtest comprensión de textos (Prolec-Se)

5. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

LOS ESQUIMALES				
1	L	0	1	¿QUÉ ESTACIÓN DEL AÑO DESCONOCEN LOS ESQUIMALES?
2	L	0	1	¿DURANTE QUÉ MESES PUEDEN NAVEGAR ENTRE LOS BLOQUES DE HIELO?
3	I	0	1	¿POR QUÉ LOS ESQUIMALES NECESITAN, MÁS QUE OTRO PUEBLO, MATERIALES DE ALUMBRADO?
4	L	0	1	¿DE QUÉ DEPENDE LA SUPERVIVENCIA DE LOS ESQUIMALES?
5	I	0	1	¿POR QUÉ CUANDO SE PRODUCEN MIGRACIONES DE LA FAUNA PUEDEN DESAPARECER COLECTIVIDADES ENTERAS?
6	L	0	1	¿QUÉ HACEN LAS AURORAS BOREALES EN LA NOCHE ÁRTICA?
7	I	0	1	¿POR QUÉ NO PUEDEN UTILIZAR EL KAYAK DURANTE TRES CUARTAS PARTES DEL AÑO?
8	I	0	1	¿POR QUÉ SE DICE QUE LA FAUNA LES PROPORCIONA LO NECESARIO PARA VIVIR?
9	L	0	1	¿QUIÉNES FUERON LOS PRIMEROS EN DAR A CONOCER LA FORMA DE VIDA DE LOS ESQUIMALES?
10	I	0	1	¿POR QUÉ SE DICE QUE LA HISTORIA DE LOS ESQUIMALES ES UNA HISTORIA DE LUCHA CON LA NATURALEZA?

2

LOS PAPÚES AUSTRALIANOS

11	L	0	1	¿QUÉ RASGOS TÍPICOS PRESENTAN LOS PAPÚES?
12	I	0	1	¿POR QUÉ NO UTILIZAN CUCHILLOS O ESPADAS?
13	L	0	1	¿PARA QUÉ UTILIZAN LA SENSIBILIDAD DE LAS PLANTAS DE SUS PIES?
14	I	0	1	¿CUÁL CREES QUE PUEDE SER EL CLIMA DEL NORTE DE AUSTRALIA?
15	L	0	1	¿QUÉ HACEN PARA ACERCARSE A LOS ANIMALES QUE VAN A CAZAR SIN SER VISTOS?
16	L	0	1	¿QUÉ PROBLEMAS LES TRAJERON LOS EUROPEOS CUANDO LLEGARON?
17	I	0	1	¿POR QUÉ NECESITAN PERSEGUIR, INCLUSO DURANTE VARIOS DÍAS, A UN CANGURO PARA CAZARLO?
18	I	0	1	¿A QUÉ SE DEBE QUE ALGUNOS CANGUROS PUEDAN ATACAR AL HOMBRE Y CAUSARLE LA MUERTE?
19	L	0	1	¿CON QUÉ SE VISTEN LOS PAPÚES DEL SUR DE AUSTRALIA?
20	I	0	1	¿EN QUÉ SE BASAN PARA DECIR QUE LA DEMOGRAFÍA DE LOS PAPÚES ES DE SIGNO DECRECIENTE?

(L) Literales

(I) Inferenciales

Puntuación total de los dos textos

(máxima=20)

Test ACRA

A	B	C	D
NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE

ESCALA I

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

- | | | | |
|-----------|--|-----------|--|
| 1 | Antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, los apartados, los cuadros, los gráficos o las negritas o las cursivas del material a aprender. | 11 | Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar. |
| 2 | Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener una visión de conjunto más fácilmente. | 12 | Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio. |
| 3 | Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima. | 13 | Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. que he hecho durante el estudio. |
| 4 | A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas o de las que tengo dudas de su significado. | 14 | Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende. |
| 5 | En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, los datos o las frases que me parecen más importantes. | 15 | Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante. |
| 6 | Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos solo inteligibles por mí, para resaltar la información de los textos que considero especialmente importante. | 16 | Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado. |
| 7 | Utilizo lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje. | 17 | Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, lo estudiado o lo escuchado a los profesores. |
| 8 | Empleo la técnica del subrayado para facilitar la memorización. | 18 | Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro. |
| 9 | Para descubrir y resaltar las distintas partes de las que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes. | 19 | Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. que he hecho al estudiar un tema. |
| 10 | Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en una hoja aparte. | 20 | Cuando estoy estudiando una lección, hago un descanso para facilitar la comprensión y después la repaso para aprenderla mejor. |

FIN DE LA ESCALA I.

**COMPRUEBA QUE
HAS CONTESTADO
TODAS LAS CUESTIONES.**

A	B	C	D
NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE

ESCALA II

ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

1	Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre las ideas fundamentales.	13	Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver aquello que me sugiere el tema como en una película.
2	Para resolver un problema primero anoto con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.	14	Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (p.ej. "los riñones funcionan como un filtro").
3	Cuando leo diferencio los aspectos y los contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.	15	Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso) que se parezca a lo que estoy aprendiendo.
4	Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.	16	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.
5	Reorganizo o establezco, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.	17	Aplico aquello que aprendo en mi vida diaria, en la medida de lo posible.
6	Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos aprendidos anteriormente.	18	Procuró encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.
7	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	19	Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.
8	Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.	20	Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.
9	Acudo a amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.	21	Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.
10	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.	22	Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.
11	Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida personal y social.	23	Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.
12	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.	24	Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en una hoja aparte, pero con mis propias palabras.
		25	Procuró aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.

CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE.

A	B	C	D
NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE

ESCALA II (CONTINUACIÓN)

- | | | | |
|-----------|--|-----------|---|
| 26 | Hago anotaciones críticas a los libros y a los artículos que leo, bien en los márgenes bien en hojas aparte. | 38 | Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes semánticas para relacionar los conceptos de un tema. |
| 27 | Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto. | 39 | Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras-clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar. |
| 28 | Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando. | 40 | Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utilizo los diagramas cartesianos. |
| 29 | Al estudiar, agrupo o clasifico los datos según criterios propios. | 41 | Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas, etc.) empleo diagramas en V para organizar las cuestiones-clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones. |
| 30 | Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes. | 42 | Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, los diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección. |
| 31 | Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema. | 43 | Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar mnemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como "acrósticos", "acrónimos" o siglas). |
| 32 | Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas. | 44 | Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de términos o conceptos (como la tabla de elementos químicos, los autores y obras de la Generación del 98, etc.). |
| 33 | Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio. | 45 | A fin de memorizar conjuntos de datos empleo la mnemotecnia de los "loci", es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido. |
| 34 | Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas o de los resúmenes hechos | 46 | Aprendo nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una "palabra-clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar. |
| 35 | Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc. | | |
| 36 | Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos, por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal. | | |
| 37 | Si he de aprender conocimientos procedimentales (procesos o pasos a seguir para resolver un problema, tarea, etc.) hago diagramas de flujo, es decir, gráficos análogos a los utilizados en informática. | | |

FIN DE LA ESCALA II.

**COMPRUEBA QUE
HAS CONTESTADO
TODAS LAS CUESTIONES.**

A	B	C	D
NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE

ESCALA III

ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

- | | | | |
|----------|---|-----------|--|
| 1 | Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado. | 10 | Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder. |
| 2 | Previamente a hablar o escribir evoco mnemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras-clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio. | 11 | Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir. |
| 3 | Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje. | 12 | Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor. |
| 4 | Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar. | 13 | A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo todo lo que puedo, en cualquier orden, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto. |
| 5 | Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante. | 14 | Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto. |
| 6 | Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje. | 15 | Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, del orden, de la limpieza o de los márgenes. |
| 7 | Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones (es decir "conjuntos temáticos") que guardan relación con lo que realmente quiero recordar. | 16 | Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar. |
| 8 | Ponerme en una situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante. | 17 | Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva. |
| 9 | A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos. | 18 | Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas. |

FIN DE LA ESCALA III.

**COMPRUEBA QUE
HAS CONTESTADO
TODAS LAS CUESTIONES.**

A	B	C	D
NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE

ESCALA IV

ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO

1	He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...).	10	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo del que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.
2	He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y mnemotecnias.	11	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.
3	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis...).	12	Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.
4	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales o matrices.	13	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.
5	He caído en la cuenta de que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las mnemotecnias, los dibujos, los mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	14	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.
6	Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva que cuando estudiaba el tema.	15	Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.
7	Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a exponer en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).	16	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.
8	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo que me van a resultar más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar.	17	Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.
9	En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso que me van a ayudar a "recordar" mejor lo aprendido.	18	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.
		19	Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.
		20	Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.
		21	Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.

CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE.

A	B	C	D
NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE

ESCALA IV (CONTINUACIÓN)

- | | | | |
|-----------|--|-----------|--|
| 22 | Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc. | 30 | Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio. |
| 23 | Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio. | 31 | Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto. |
| 24 | Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado. | 32 | Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo. |
| 25 | Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando. | 33 | Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios. |
| 26 | Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo. | 34 | Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro. |
| 27 | Evito o resuelvo mediante el diálogo los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares. | 35 | Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, reprimendas, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc. |
| 28 | Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros. | | |
| 29 | Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares. | | |

FIN DE LA ESCALA IV.

**COMPRUEBA QUE
HAS CONTESTADO
TODAS LAS CUESTIONES.**